João Wanderley Geraldi (org.)

Milton José de Almeida | Lígia Chiappini de Moraes Leite
Haquira Osakabe | Sírio Possenti | Lilian Lopes Martin da Silva
Maria Nilma Goes da Fonseca | Luiz Percival Leme Britto

O TEXTO NA SALA DE AULA

O TEXTO NA SALA DE AULA

João Wanderley Geraldi (org.)
Professor titular aposentado e colaborador voluntário do Instituto de Estudos da Linguagem - Unicamp

Milton José de Almeida
Professor da Faculdade de Educação - Unicamp

Lígia Chiappini de Moraes Leite
Professora do Instituto de Estudos Latino-Americanos de Berlim e professora titular aposentada da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) - USP

Haquira Osakabe
Professor aposentado e colaborador voluntário do Instituto de Estudos da Linguagem - Unicamp

Sírio Possenti
Professor do Departamento de Lingüística do Instituto de Estudos da Linguagem - Unicamp

Lilian Lopes Martin da Silva
Professora da Faculdade de Educação - Unicamp

Maria Nilma Goes da Fonseca
Professora aposentada da Universidade Federal de Sergipe

Luiz Percival Leme Britto
Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Sorocaba - UNISO

Versão Impressa

Diretor editorial adjunto
Fernando Paixão
Coordenadora editorial
Gabriela Dias
Editor assistente
Leandro Sarmatz
Revisão
Ivany Picasso Batista (coord.)
Capa
Negrito Produção Editorial
Edição de arte
Antonio Paulos
Assistente
Claudemir Camargo

Versão ePUB 2.0.1

Tecnologia de Educação e Formação de Educadores
Ana Teresa Ralston
Gerência de Pesquisa e Desenvolvimento
Roberta Campanini
Coordenação geral
Antonia Brandao Teixeira e Rachel Zaroni
Coordenação do projeto
Eduardo Araujo Ribeiro
Estagiária
Olivia Do Rego Monteiro Ferragutti
Revisão
Marina Lazaretti

CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO-NA-FONTE SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ.
T336 | 1.ed.O texto na sala de aula / João Wanderley Geraldi organizador ; Milton José de Almeida... [et al.]. - 1.ed. - São Paulo : Ática, 2011. il. - (Na sala de aula)

APRESENTAÇÃO

Em 1995, na apresentação desta coletânea, modificada para a sua terceira edição pela Editora Ática, eu já revelava meu sentimento em relação aos textos que compõem parte substancial deste livro: mais do que textos acabados, eles representam uma vontade política de interferência no modo de se construir o ensino de língua materna entre nós. São textos produzidos na década de 1980, postos em circulação num período em que buscávamos, não sem certa ansiedade, rumos distintos daqueles que nortearam o fazer pedagógico no período da ditadura militar que então encontrava seu fim – não por vontade própria, é óbvio, mas por exigência dos movimentos sociais brasileiros. Sendo textos de vontade política, eles têm seu tempo marcado e, inúmeras vezes, pensei em suspender sua circulação.

Vinte anos depois da publicação da coletânea original, a Associação de Leitura do Brasil e a Associação de Pesquisa na Graduação em Letras, durante o 15º COLE (Congresso de Leitura do Brasil), realizado em julho de 2005, me fizeram ver (e confirmar) que realmente nenhum autor é dono de suas palavras, não só porque aquelas que usa não lhe são próprias, exceto por esquecimento da origem, mas também porque os leitores dão outra vida às palavras em suas formas de construir diferentes compreensões. Um texto, tornado público, pertence ao seu público leitor.

Logo depois, em virtude do programa de reformulações e retomada de suas edições universitárias, a Editora Ática me consultou sobre possíveis alterações neste livro. Por achar que não devo fazê-las, retomo com mais radicalidade as perguntas que nortearam a revisão desta coletânea em 1995: afinal, que direito pode invocar um organizador sobre textos cujas vidas efetivas se definem por suas múltiplas apropriações? Se a aposta teórica é no processo interativo como espaço de construção e circulação de sentidos, com os confrontos próprios de cada situação histórica de leituras e leitores, pode o organizador interferir no curso histórico de circulação de palavras e textos de uma coletânea, unilateralmente alterando o conjunto, conhecido e reconhecido por muitos leitores? Agora, respondo que não tenho qualquer direito de reconduzir as palavras a um sentido original que nunca tiveram. Que estas permaneçam como estão, para significar o que com elas fizeram e farão seus leitores. Negociações e ajustes de sentidos são problemas não desta coletânea, mas dos outros textos que necessariamente seguiram e seguirão os que aqui estão.

Gostaria apenas de acrescentar uma visada de leitor já distante de seus próprios textos. Se escrever expõe os sujeitos, também expõe suas épocas. Na expressão de Goethe, certas idéias amadurecem em determinadas épocas à semelhança dos frutos que caem simultaneamente em distintos pomares. As idéias, os objetivos e as características dos textos que compõem esta coletânea são frutos de seu tempo, colhidos por seus autores nos mundos da academia e da política educacional, e seu valor maior está precisamente na articulação entre os dizeres de um mundo e os horizontes de possibilidades do outro, articulação que se fez – e ainda se faz – guiada por uma memória de futuro que matiza todas as linhas aqui escritas.

Por fim, resta-me agradecer aos professores pela acolhida que têm dado a este livro. Na acolhida, a reconstrução cotidiana de possibilidades. Impossível arrolar nomes. Faço três referências especiais sobretudo pela partilha de sonhos que os levou a organizarem a sessão do 15º COLE lembrando os vinte anos desta coletânea: professores Valdir Barzotto, Marinalva Barbosa e Percival Britto, porque eles e todos aqueles que atenderam a seus convites me fizeram acreditar que ainda e sempre vale a pena marcar a vida com gestos de luta, mesmo que temerários.

Campinas, outubro de 2005
João Wanderley Geraldi

SUMÁRIO

FUNDAMENTOS

FUNDAMENTOS

Meu professor de análise sintática era o tipo do sujeito inexistente.

Um pleonasmo, o principal predicado da sua vida, regular como um paradigma da primeira conjugação.

Entre uma oração subordinada e um adjunto adverbial, ele não tinha dúvidas: sempre achava um jeito assindético de nos torturar com um aposto.

Casou com uma regência.
Foi infeliz.
Era possessivo como um pronome.
E ela era bitransitiva.
Tentou ir para os EUA.
Não deu.

Acharam um artigo indefinido em sua bagagem.

A interjeição do bigode declinava partículas expletivas, conectivos e agentes da passiva, o tempo todo.

Um dia, matei-o com um objeto direto na cabeça.

Paulo Leminski

ENSINAR PORTUGUÊS?*

Milton José de Almeida

[…] *em Miami não tem problema: você pode falar português, espanhol, inglês, ou tudo misturado, que em todas as lojas te entendem.*

TURISTA NO AEROPORTO INTERNACIONAL DE GUARULHOS, SÃO PAULO

Português: uma só língua?

Comecemos a conversa, a meio caminho entre o sério e o cômico (também trágico...), imaginando um diálogo. Alguém pergunta a um professor de português...

– Ensina-se mesmo português, essa língua que a gente usa todo dia?

– É claro, em escolas do primeiro ao terceiro graus, há aulas de português. Portanto...

– A quem se ensina português?

– Ora, além de estrangeiros interessados, ensina-se principalmente a brasileiros...

– ... que já falam português!... Ah! então eles não falam bem português?!

– Bem, claro que falam, desde crianças...

– Ah! entendi... Existem duas línguas com o mesmo nome “português”: uma nacional, natural, que todo mundo já nasce falando e uma outra, estrangeira, que é preciso ir à escola aprender...

– ... Epa, pera aí! num é bem assim... Desculpe-me, deixe-me começar novamente a frase. Um momento, você está equivocado, esse assunto não é exatamente como você está colocando.

– Ué, isso que você acabou de me falar está nessa língua estrangeira?

– Claro que não, pô! Você não entendeu?

– Entendi... Soou um pouco estranho, mas até que bonito. Você fala assim na sua casa, também?

– Claro que não, somente em alguns lugares e com algumas pessoas.

– Ah! então você troca de língua como troca de roupa, às vezes mais chique, outras mais esportiva, outras mais popular...

– Sim, claro, você não quer que eu vá falar com o diretor daquela indústria ali, por exemplo, mal vestido e falando de qualquer jeito, não?

– Como assim?

– Ora, se eu vou falar com um cara tão importante, preciso me expressar corretamente, com palavras bonitas e gramaticalmente bem colocadas...

– Mesmo se você vai lá pra dizer que os salários estão horríveis, que tá todo mundo passando fome, que enquanto ele viaja de Mercedes você anda a pé, que a indústria dele joga todo dia esse cheiro de bosta no nariz de todo mundo...

– Ô meu, pára né? Você já tá baixando o nível... É claro que você precisa falar direitinho... até pra reclamar...

– Ah!... então é por isso que se ensina português: para as pessoas aprenderem a falar direitinho com os patrões!

– Não simplifica, né?! Não é só isso, não.

– Tem mais?
– Claro! Por exemplo, se você não souber falar e escrever direito, corretamente, você não arranja um bom emprego, não consegue passar num concurso, nem uma boa colocação...
– Poxa! Agora estou entendendo melhor: pra arranjar um bom emprego a língua que a gente usa não serve...
– Serve sim, mas só pra coisinhas, conversinhas banais. Mas pra subir na vida, ganhar bem, não!
– Ah! Entendi. Então esses milhões de desempregados que estão por aí foram despedidos porque não sabiam escrever e falar corretamente! Eles não podem voltar pra escola?...
– Ô meu, lá vem você de novo com questões que não dizem respeito ao ensino de português... Quando esses caras quiserem novamente emprego, vão ter que saber português...
– Então você poderia abrir um cursinho de português para desempregados!
– Vê se não goza, vá!...
– Agora me lembrei… Você é professor de português, não é?
– Sou.
– Então você sabe português perfeitamente, não?
– Claro, tenho diploma, cursos de aperfeiçoamento, trabalhos publicados, etc.
– Ah! quer dizer que você deve ganhar superbem, não? Fiquei até com vontade de fazer um curso de Letras...
– Bem... não é bem assim... Você sabe, ehr, hum, ahn... o Estado paga mal...
– Não quero te deixar chateado, mas sabe, o diretor daquela indústria, que você mostrou agorinha, não sabe falar português nenhum, nem aquele vulgarzinho, nem esse da escola... E ele ganha muito mais que nós todos juntos...
– Pô, você tá um saco hoje, vamos mudar de assunto...
– Não querendo te gozar, mas você, que sabe tantos tipos de português, pode arranjar um bom emprego lá. Por exemplo, quando uma pessoa vai ser mandada embora, você vai lá e explica pro sujeito na língua dele. Garanto que ela ficará menos chateada...
– Chega, meu!
– Tá legal. Mas me lembrei de outra coisa: um vizinho meu foi procurar emprego de *office-boy* e deram um teste de gramática pra ele, cheio de perguntas sobre orações subordinadas, colocação de pronomes, onde vai a vírgula, os tempos verbais, um monte de coisas. Tudo isso pra ganhar metade de um salário mínimo!
– E ele passou?
– Nem sei direito. Parece que tinha uns mil na fila...
– Poxa, então devem ter selecionado só os muito bons! Tá vendo, se ele tivesse sido meu aluno...
– É mesmo! Sabe que um amigo meu foi contratado numa indústria prum cargo ótimo, com motorista, mordomias, ordenado altíssimo, tudo mais, e nem fez teste de português?
– Ah... é?
– A única coisa que ele teve que demonstrar era que ia ser um diretor bom, obediente e fazer tudo para o bem da empresa...
– Bem, ele não precisou fazer teste de português porque decerto só no contato já perceberam que ele era uma pessoa educada, de estudo, de boa família, onde todos falam bem e corretamente.
– Ah!, então só se fala bem nas boas famílias? O que é uma boa família?
– Você sabe, não se faça de bobo! Você, por exemplo, é de uma boa família, todos são educados, lêem bastante, têm muita cultura.

– ... têm dinheiro para comprar livros, freqüentar faculdades, fazer mil cursinhos...
– Então, é isso aí: uma boa família
– Mas os mais ricos são os que menos lêem, menos estudam. Só têm tempo para ganhar e gastar
– mas continuam sendo de uma boa família...
– Então já sei: boa família é uma família com dinheiro, bastante dinheiro... Que pena! Em nosso país há pouquíssimas boas famílias e milhões de péssimas...
– Pô, você não agüenta mesmo levar um papo sério. Vem logo ironizando, exagerando, radicalizando... Parece que você ainda é adolescente... Gente imatura é que é assim, rebelde, enxergando só um lado das coisas... Tudo tem seu lado ruim e seu lado bom.
– Bem, tá legal, mas me diga só uma outra coisa. Você dá aulas, ou melhor, vende aulas em duas escolas: uma particular, caríssima, e outra, estadual. O português que você ensina é o mesmo, numa e noutra?
– Claro que é! O português é uma língua só, todo mundo tem que falar igual.
– Quer dizer que os alunos das duas escolas são iguais, aprendem tudo igualzinho?
– Não, é evidente que não! Na escola estadual, onde dou aula à noite, eles vêm cansados, trabalharam o dia inteiro, quase dormem na aula, não têm tempo de ler, estudar, não têm base, vão passando de ano sem saber nada...
– E daí?
– Eu tenho que dar um curso mais fraco, ensinar menos coisas, dar mais bases e. . .
– E na escola particular?
– Ah! lá é diferente. Eles lêem muito mais, já vêm com muitas informações, o curso anda bem, eles falam e escrevem bem...
– Então suas aulas na escola estadual são mais baratas, você capricha menos, usa menos material e. . .
– Pera aí, não é isso, não... Quero que os meus alunos cheguem até onde estão os alunos ricos, que eles consigam acompanhar o meu curso, que na escola particular tem um nível mais alto...
– Ah! agora entendi bem... Você acha que a língua dos ricos é melhor, e que os alunos mais pobres devem se esforçar para chegar lá, onde estão aqueles. É só falar e escrever bem, o resto não é necessário...
– Não, não. Também é necessário que eles saibam muitas outras coisas, sobre a sociedade, a vida, etc., etc. Mas isso não é problema meu... É com o professor de história, de estudos sociais.
– Puxa! Já vi que você pode entender muito de português mas não entende quase nada de educação... Nesse ponto você está no mesmo ponto do seu aluno que não sabe ler...
– Bem, chega! Não quero mais papo com você hoje. Está muito agressivo e complicando...
– Ah!…

A língua: uma produção social

Agora, falando um pouco mais sério…

A língua é produzida socialmente. Sua produção e reprodução é fato cotidiano, localizado no tempo e no espaço da vida dos homens: uma questão dentro da vida e da morte, do prazer e do sofrer. Numa sociedade como a brasileira – que, por sua dinâmica econômica e política, divide e individualiza as pessoas, isola-as em grupos, distribui a miséria entre a maioria e concentra os privilégios nas mãos de poucos –, a língua não poderia deixar de ser, entre outras coisas, também a expressão dessa mesma situação.

Miséria social e miséria da língua confundem-se. Uma engendra a outra, formando o quadro triste da vida brasileira, vale dizer, o quadro deprimente da fala brasileira. A economia desumana praticada no Brasil mata antes de nascer milhares de futuros falantes. A taxa de mortalidade infantil do Brasil é uma das maiores do mundo, a voz de milhares de brasileiros é calada antes mesmo de conseguir dar o primeiro choro. Mas alguns ainda conseguem chegar até os dois anos e aí apropriar-se de um instrumental importante, a língua, a linguagem.

Para os sobreviventes começa uma nova luta. Uma boa parte não terá muito tempo para falar. No mercado da miséria, alguns reais a mais no salário representarão certamente alguns anos de sobrevida. Por exemplo, segundo o IBGE, 1984, para quem ganha até um salário mínimo, a esperança de vida é de cinqüenta anos e oito meses, mas para quem ganha mais de cinco salários mínimos, a esperança de vida aumenta para sessenta e nove anos e seis meses. Portanto, salários mínimos a mais representam anos de vida a mais.

Vemos que conseguir falar, hoje, já é uma proeza fantástica para a multidão que não desfruta das riquezas econômicas (que ela mesma produz). Agora, as perguntas se seguem: esses sobreviventes conseguem mesmo falar? Não meramente grunhir uns sons para suprir necessidades básicas; falar mesmo, dizer o mundo, suas vidas, seus desejos, prazeres; dizer coisas para transformar, dizer o seu sofrimento e suas causas, dizer o que fazer para mudar, lutar.

Quem tem direito à fala?

Pobres falantes! Seu trabalho não tem palavras, apenas ferramentas e isolamento. É um trabalho mecânico, infeliz, repetido, ao lado dos companheiros, mas longe deles. Sua conversa é com a máquina, a enxada. Em pequenos intervalos, permitem-lhes abrir a boca para comer a ração diária que mal lhes repõe as energias para durar aqueles trinta ou trinta e cinco anos que lhes deu a graça de ter nascido do lado errado do rio.

Chegando em casa, esse falante, esgotado, mal ouve as palavras domésticas ditadas pela TV ou gritadas pelos filhos, o rebanho doméstico, peças de futuras reposições. Se tem sorte, chega cedo, pode ouvir a vida nas novelas, no mundo dos auditórios. Ele, ela, pobretões, podem ouvir. De posse do instrumento língua, eles não podem usá-lo integralmente.

À maioria é permitido ouvir, não falar. O professor do ouvir é a TV, monopólio e concessão do Estado e das empresas privadas. A TV é a professora antiga, autoritária – só fala, fala, nunca ouve. O aluno, espectador, é também aquele antigo, passivo, conformado, só ouve.

A TV é como uma escolinha: a cada horário corresponde uma série, de acordo com o "desenvolvimento mental do aluno". Quanto mais cedo o horário, mais primária a programação, mas a quantidade dos alunos/espectadores é imensa. Com o subir das séries, muda o nível do programa, os espectadores também. E assim, nas últimas séries/programa a evasão é enorme, há poucos alunos. Só que a situação é a inversa da escola, pois aqui se trata de prazer: sobram os que a sociedade já selecionou – que podem ouvir e ver qualquer coisa, pois não vão fazer nada, seus estômagos estão tranqüilos, sua vida arrumada.

É claro que comer é importante, e no Brasil todos comem. Verdade? Alguns comem muito, outros nada. Ora, ouvir, entendendo, e falar, fazendo-se entender, são habilidades estreitamente ligadas ao desenvolvimento mental, vale dizer, relacionadas à alimentação, principalmente nos primeiros anos de vida. Também nessa área a situação do Brasil é triste. Sua população é, na grande maioria, mal alimentada, desnutrida, doente. Pode-se deduzir, então, que somente uma pequena quantidade de pessoas tem condições naturais de falar, pensar, e usufruir de literatura, poesia, textos importantes, teatro, cinema.

E a escola? ____________________

Muitas vezes a escola esquece que educação é um problema social, e encara-o como problema pedagógico. Sem o menor respeito pelas condições de vida de seus freqüentadores, impõe-lhes modelos de ensino e conteúdos justamente produzidos para a conservação dessa situação injusta, indecente, que esboçamos anteriormente. Sem fazer a crítica verdadeira, histórica, do saber que coloca aos alunos, a escola considera todo e qualquer conteúdo válido, muitas vezes baseado em preconceitos, ignorâncias, verdades incontestáveis, dogmáticas.

E assim vemos muitos professores de português, tragicamente, ensinando análise sintática a crianças mal alimentadas, pálidas, que acabam, depois de aulas onde não faltam castigos e broncas, condicionadas a distinguir o sujeito de uma oração. Essas crianças passarão alguns anos na escola sem saber que poderão acertar o sujeito da oração mas nunca serão o sujeito das suas próprias histórias.

A menos que...

* Este texto é uma versão modificada de resenha do livro *Ensinando português, vamos registrando a história...*, de Eulina Pacheco Lufti, São Paulo, Loyola, 1984, publicado na revista *Leitura: teoria e prática*, Porto Alegre, Mercado Aberto, ano 3, n. 3, 1984.

GRAMÁTICA E LITERATURA: DESENCONTROS E ESPERANÇAS*

Lígia Chiappini de Moraes Leite

Há uma compreensão erótica que não é da ordem do entendimento, já que o entendimento compreende percebendo uma experiência sob uma idéia, enquanto o desejo compreende cegamente, ligando um corpo a um corpo.

MERLEAU-PONTY

O ensino de língua e literatura ____________________

Gostaria de começar uma reflexão sobre ensino de língua e literatura, relembrando que, no meu tempo de estudante de ginásio e colégio, literatura brasileira, literatura portuguesa e língua portuguesa faziam parte de uma disciplina denominada *português*. Aí se lia, aí se redigia, aí nos informavam dos saberes já existentes a respeito da literatura (especialmente a história literária, a retórica e a poética tradicionais) e da língua (a gramática normativa). Mas, apesar de reunidas numa mesma disciplina e na mesma figura do professor, a língua e a literatura permaneciam como dois campos separados, didaticamente distribuídos em horários diferentes.

Hoje a separação se acentuou: da disciplina de comunicação e expressão, no primeiro grau, não faz parte a literatura – que só vai entrar no programa de segundo grau, entendida como história literária ou apresentação de autores e obras exigidos no vestibular. No primeiro grau, o que acontece é a entrada esporádica de um ou outro livro, ou de fragmentos, e o domínio dos chamados paradidáticos.

Ontem, como hoje, dificilmente conseguimos integrar o estudo da língua e o estudo da literatura. Sempre as aulas de língua tiveram a tendência a se concentrar na gramática, estudada abstratamente, através de exemplos soltos, de frases pré-fabricadas sob medida para os fatos gramaticais a exemplificar ou a exercitar.

Às vezes, pretendendo tornar a aula de gramática mais interessante (e duplamente útil, ilustrando os seus alunos) o professor trazia (ou traz) um texto literário para nele exercitar a busca de orações subordinadas ou de substantivos abstratos. Também era (e é) freqüente a utilização de enunciados pescados cá e lá em contos, romances ou poemas de escritores consagrados para transformá-los, como a própria gramática o faz, em norma ou, ao contrário, em exemplos das exceções permitidas, porque provindas da pena de uma autoridade (o autor famoso).

Língua e literatura: separadas? ____________________

O que se coloca é se a separação do ensino de língua e de literatura é inevitável, enquanto exigência da própria escola com sua compartimentação artificial do saber, ou se haveria outra maneira de ensinar língua e literatura de modo a dinamizar e relacionar organicamente as duas. E, havendo possibilidade de transformar o ensino de comunicação e expressão, o que isso mudaria? O que ganhariam os alunos, os professores, a escola ou a sociedade com essa

mudança? Os alunos aprenderiam mais ou melhor a língua e literatura?

Não é possível arriscarmos respostas sem nos aprofundarmos um pouco no que entendemos por literatura e por língua.

Nos últimos vinte anos, com o aprofundamento dos estudos de lingüística e de teoria literária, tem ficado cada vez mais claro que o material com que trabalha a literatura é fundamentalmente a palavra e que, portanto, estudar literatura significa também estudar língua e vice-versa.

Esses mesmos estudos têm-nos demonstrado que o uso literário da linguagem é um entre vários outros possíveis. Mesmo quando utilizada em sua função dominantemente referencial, na comunicação de todo dia, a linguagem percorre registros diferentes, dependendo das circunstâncias concretas dos falantes e ouvintes. E a norma culta, ensinada pela escola, representa apenas uma possibilidade entre outras do seu uso.

Finalmente, a lingüística nos alerta para a especificidade da linguagem oral e da linguagem escrita, cada qual com suas próprias normas – questão, aliás, com que a literatura sempre se debate quando tem de resolver a maneira mais verossímil de grafar a fala de seus personagens, em sintonia com a sua situação de classe, sua cultura, sua idade, etc.

O que é ensinar português? ____________________

Atentos para essas distinções, os lingüistas se perguntam mesmo o que é ensinar português, se não é meramente ensinar o padre-nosso ao vigário. Isto é, em que medida e em que sentido podemos ensinar a língua materna a pessoas que a utilizam com todo o domínio necessário para se expressar e se comunicar na sua vida cotidiana? É ensinar a norma culta? É ensinar a língua escrita? É ensinar o falante a perceber (para situar-se inclusive socialmente) os diferentes níveis, registros ou usos da linguagem que ele – como falante natural da língua portuguesa – pode dominar?

Por outro lado, os professores de comunicação e expressão, inconformados com o bizantinismo dos programas oficiais, têm freqüentemente tentado superar, na prática, a dicotomia língua/literatura. Buscam integrar o trabalho com a linguagem em sala de aula, através da leitura ou da produção de textos que levem o aluno a assumir crítica e criativamente a sua função de sujeito do discurso, seja enquanto falante ou escritor, seja enquanto ouvinte ou leitor-intérprete.

Há uma espécie de intuição por parte de alguns professores mais inquietos de que a superação dessa dicotomia concorre para desenvolver a riqueza de possibilidades do dizer como "predicar, formar e apresentar, pelo discurso, um ponto de vista" (Bosi, Alfredo).

Mas essa intuição e esse desejo de mudar freqüentemente esbarram com o peso da tradição, com a imposição dos programas a cumprir ou mesmo com as justificações teóricas do ensino tradicional da gramática – como fundamental ao domínio da fala e da escrita ou como forma objetiva de comprovar uma produção, um progresso, um acúmulo de informações perfeitamente mensuráveis e notáveis no trabalho do estudante.

Um espaço para discussão ____________________

Em 1977, um grupo de professores da Universidade de São Paulo, da Unicamp e do nível médio reuniu-se para analisar a desvalorização dos estudos humanísticos na sociedade atual, as dificuldades de expressão escrita e oral dos alunos, o baixo nível das redações no vestibular e outros sintomas semelhantes da crise educacional, tal como ela se dá na nossa área específica, de professores de Letras. Resolveu-se, então, criar uma associação que, reunindo professores dos

três níveis, pudesse constituir um espaço de troca de experiência, reflexão, debate e busca de soluções dos problemas enfrentados no dia-a-dia da sala de aula.

Nas discussões que precederam a criação da atual Associação de Professores de Língua e Literatura – APLL, uma das dificuldades iniciais foi encontrar um nome que abarcasse a generalidade dos seus associados: professores que trabalham com os textos e a linguagem em qualquer nível. Inicialmente propúnhamos que se chamasse Associação de Professores de Literatura. Entretanto, os colegas do secundário reclamaram que não se ensinava especificamente literatura no primeiro grau e sugeriram que se chamasse Associação de Professores de Português. Mas, além de essa nomenclatura ser anacrônica, a partir da lei 5 692, que rebatizou a disciplina de português, chamando-a de comunicação e expressão, agora eram os professores universitários que se julgavam excluídos, enquanto professores de literatura.

Tanto discutimos que chegamos ao nome atual que mantém a dicotomia, pois, embora canhestramente procurasse reunir a língua e a literatura, mantinha-as separadas. Essa hesitação continuaria aparecendo mais tarde (e até hoje), nas atividades da associação (cursos, mesas-redondas, painéis, conferências...) que continuaram a separar língua e literatura em salas, horários e especialistas diferentes, embora o público – sempre reclamante –, bem como os organizadores, continuassem insatisfeitos com essa organização.

Não tenho aqui a chave mágica para a superação da dicotomia, nem poderia pretender isso, na medida em que as soluções têm de ser procuradas na prática de cada professor. Mas creio que, se a teoria não é tudo, é indispensável para a transformação da prática a revisão teórica do conceito de língua e do conceito de literatura que somos habituados a empregar na escola. Em última análise, isso leva a revisar também a própria concepção de saber dominante nessa instituição, da qual somos herdeiros às vezes mais fiéis do que nós mesmos desconfiamos.

As concepções de literatura

Em primeiro lugar, podemos distinguir algumas significações possíveis da palavra literatura. Ela pode ser entendida de diversas formas (como, por exemplo, as exaustivas distinções de Robert Escarpit). Mas aqui nos interessam basicamente estas:

1. A literatura como instituição nacional, como patrimônio cultural.
2. A literatura como sistema de obras, autores e público.
3. A literatura como disciplina escolar que se confunde com a história literária.
4. Cada texto consagrado pela crítica como sendo literário.
5. Qualquer texto, mesmo não consagrado, com intenção literária, visível num trabalho da linguagem e da imaginação, ou simplesmente esse trabalho enquanto tal.

Pode-se dizer que, tradicionalmente, a escola utiliza a literatura nas acepções 1, 3 e 4. De certa forma, são aspectos da mesma visão elitista e ideológica dos textos, transformados em ilustração de um universo hierarquizado e úteis à reprodução didática dos valores dominantes.

Na Europa, a sociologia da literatura já vem inventariando, há anos, os usos da literatura na escola, pondo em evidência a sua função ideológica e seletiva. Analisa o modo como os manuais didáticos apresentam autores, obras e movimentos literários, censurando trechos inteiros de obras consideradas não edificantes para a juventude ou privilegiando determinada interpretação dos fenômenos literários, camuflada por uma pretensa neutralidade da história que se quer científica.

No Brasil, esses estudos são ainda muito raros. Marisa Lajolo (1982) analisa o papel doutrinário da literatura de Bilac, em grande parte escrita para a escola. Insiste numa diferença que seria interessante aprofundar entre uma formação (cívica ou outra) *pela* literatura e uma formação

para a literatura.

Não desprezamos o estudo da literatura como sistema de obras, autores e público (acepção 2), para o qual se fazem necessárias uma informação histórica e uma informação técnica precisas. Mas parece-me importante, sobretudo nos primeiros anos de contato com os textos, exercitar a leitura e a escrita, para que a reflexão teórica e histórica sobre eles se dê a partir de uma vivência e do processo que os gera: o trabalho criativo com a linguagem, a prática da expressão livre.

Há inúmeras experiências nesse sentido por parte dos educadores da pedagogia Freinet. Eles têm não só transformado a prática da leitura e da escrita em sala de aula, como teorizado sobre e a partir dessa prática. (Há inúmeras publicações dos professores que integram o movimento Freinet na França e do próprio Freinet, já traduzidas para o português. Há também o depoimento de Roger Favry, uma boa ilustração disso.)

Trata-se de uma utilização da literatura, fundamentalmente, na acepção 5, isto é, como trabalho com a linguagem. A partir dela, o ensino da língua e da literatura, integradas numa mesma prática, se faz possível já na altura da alfabetização ou mesmo antes dela, pelo gosto de contar e ouvir histórias, pela brincadeira com as letras e os sons, pela invenção livre do texto.

Essa concepção mais ampla da literatura nos leva a pensar nas possibilidades de uma educação diferente daquela que a escola burguesa propõe. Crítica e transformadora do modelo de sociedade que a sustenta, supõe, também, como já dissemos, outra concepção da linguagem e da própria língua, que transcenda aquela tradicionalmente dominante na escola, de instrumento cujo domínio técnico asseguraria a comunicação escrita ou falada.

As concepções de linguagem

À concepção estreita da linguagem poderíamos opor a de Merleau-Ponty, que a concebe como corpo do pensamento ou espírito encarnado. Para o filósofo francês, não há um texto prévio que a linguagem simplesmente traduz, mas sentidos se produzindo no corpo da linguagem. Para ele, ainda, "as palavras ensinam seu pensamento ao eu que as pronuncia", a expressão vira um "vestígio" e a idéia não é "nunca dada na sua transparência".

Assim, a linguagem não é nem simples emissão de sons, nem simples sistema convencional, como quer um certo positivismo, nem tampouco tradução imperfeita do pensamento, vestimenta de idéias mudas e verdadeiras, como a concebe um pensamento idealista. Pelo contrário, é criação de sentido, encarnação de significação e, como tal, ela dá origem à comunicação.

A teoria da linguagem de Merleau-Ponty tenta superar tanto o empirismo cientificista quanto o idealismo cartesiano. Insere-se num sistema filosófico que concebe também o corpo de modo a escapar ao dualismo sujeito/objeto próprio a essas duas tendências do pensamento moderno. Assim, o corpo, na sua fenomenologia, se excede enquanto corpo, porque é espírito encarnado. Da mesma forma, a linguagem, enquanto significação se excede nos possíveis da significação.

Diz Merleau-Ponty: "Há uma compreensão erótica que não é da ordem do entendimento, já que o entendimento compreende percebendo uma experiência sob uma idéia, enquanto o desejo compreende cegamente, ligando um corpo a um corpo". Ou: "A sexualidade não é um ciclo autônomo, está ligada a todo o ser cognoscente e agente". Ou: "Vida corporal e vida psíquica estão numa relação de expressão recíproca".

Essa concepção erótica do corpo está muito próxima de uma concepção erótica da linguagem. Como a sexualidade transborda do corpo, o signo lingüístico vê-se excedido pelo sentido. Como o corpo exprime a existência, a palavra exprime o pensamento. O signo encarna a significação

como o corpo encarna a existência, nem pura matéria, nem puro espírito. Por isso a significação irradia do signo como a sexualidade, do corpo: "da região corporal que ela habita, mais especialmente, a sexualidade irradia como um odor, ou como um som". Por isso, a palavra é ambígua e tem seus implícitos e suas manifestações oblíquas: "o equívoco é essencial à existência humana, e tudo aquilo que nós vivemos ou pensamos tem sempre muitos sentidos".

O homem não é só c*ogitatio*, a linguagem não é só pensamento. A linguagem, assim entendida, não é automática, mas intencional, não mero estoque de palavras (ou regras), mas um modo de usá-las, um *trabalho*.

Mas não é toda e qualquer linguagem que pode ser assim definida. Segundo Merleau-Ponty, é somente aquela que ele considera originária: da criança que inventa o seu dizer pela primeira vez, do artista e do filósofo que instituem um mundo pela linguagem:

"Aquém dos meios de expressão convencionais que só manifestam a outrem o meu pensamento, porque já são dadas, em mim e nele, para cada signo, significações, e que, nesse sentido, não realizam uma comunicação verdadeira, é preciso reconhecer uma operação primordial da significação, onde o exprimido não existe à parte da expressão e onde os signos, eles próprios, induzem fora de seus sentidos".

O artista restaura, segundo essa visão, o original ambíguo e criativo da linguagem, contra a tendência cotidiana de fixação do sentido. É nessa linguagem originária que podemos perceber, além de uma significação conceitual das palavras, uma significação existencial, que não se traduz pela palavra, mas a habita, sendo inseparável dela. Esse poder de expressão da linguagem, a arte explora sistematicamente, abrindo novas dimensões à experiência.

Na medida em que a escola concebe o ensino da língua como simples sistema de normas, conjunto de regras gramaticais, visando a produção correta do enunciado comunicativo culto, lança mão de uma concepção de linguagem como máscara do pensamento que é preciso moldar, domar para, policiando-a, dominá-la, fugindo ao risco permanente de subversão criativa, ao risco do predicar como ato de invenção e liberdade. Por isso, na escola, os alunos não escrevem livremente, fazem *redações*, segundo determinados moldes; por isso não lêem livremente, mas resumem, ficham, classificam personagens, rotulam obras e buscam fixar a sua riqueza numa *mensagem* definida.

A linguagem como trabalho não alienado

A questão que se coloca, voltando ao início das nossas considerações, é até que ponto a separação estanque entre ensino de língua e ensino de literatura é necessária à separação didática das disciplinas. Ou até que ponto ela é o fruto de uma concepção estreita tanto da língua quanto da literatura que permite domesticá-las em conteúdos inofensivos à adequação do jovem à sociedade burguesa pela escola burguesa. Até que ponto integrar dinamicamente língua e literatura na escola põe em questão essa concepção, desvendando as possibilidades formadoras de um trabalho com a linguagem que abra novas alternativas para a escola e para a sociedade?

Mais do que isso, até que ponto também se a literatura pára de ser mero veículo de conteúdos gramaticais ou outros e a língua deixa de ser mero sistema de normas a decorar, e se integram dialeticamente numa prática de alunos-sujeitos do dizer e do pensar, o que se está superando é toda uma concepção de saber como soma de informações a consumir, um conhecimento sedimentado a reproduzir sem inventar, e se está afirmando o saber como um trabalho do pensamento?

Como se vê, é o conceito de trabalho (não alienado) que supera a concepção tradicional de

literatura, de língua e de saber. Se conseguimos que ele esteja no centro de nossas preocupações pedagógicas, entendido como prática de um sujeito agindo sobre o mundo para transformá-lo e, para, através da sua ação, afirmar a sua liberdade e fugir à alienação, estaremos talvez conseguindo formar uma capacidade lingüística plural nos nossos alunos, pela qual poderão, inclusive, de quebra, dominar qualquer regra gramatical, qualquer rótulo fornecido pela retórica ou pela história literária.

A escola que conseguir isso certamente formará pessoas sem a metade dos nossos próprios bloqueios, de expressão verbal e outros…

* Publicado originalmente na revista *Linha D'água*, 4, São Paulo, Associação de Professores de Língua e Literatura — APLL, 1986.

ENSINO DE GRAMÁTICA E ENSINO DE LITERATURA

A propósito do texto de Lígia Chiappini de Moraes Leite*

Haquira Osakabe

Cada vez que falamos, criamos de novo, e o que criamos é uma função da nossa linguagem e da nossa personalidade.

JOHN FIRTH

O texto de Lígia Chiappini suscita duas discussões fundamentais:

- o lugar da constituição do sujeito do discurso no ensino sistemático da língua materna;
- o lugar do fenômeno literário dentro das práticas de constituição do mesmo sujeito.

Essas duas discussões, entrelaçadas na formulação da autora, têm de ser revistas separadamente no plano de suas implicações de raiz.

Comecemos pela primeira discussão.

O sujeito do discurso ____________________

A noção de sujeito do discurso no texto em questão tem um caráter eminentemente ético na sua oposição a atos, por assim dizer, falsos de linguagem em que o enunciador rediz um discurso alheio. Ser sujeito do discurso seria conferir a cada enunciado produzido a relevância identificadora que lhe dá tanto um papel substantivo no contexto em que é produzido quanto confere uma identidade específica ao seu enunciador. Em outros termos, o discurso assim produzido seria original e único na sua relação com o contexto e com o interlocutor.

A ética subjacente a essa formulação reside no fato simples e óbvio de que o destino do homem é cumprir-se na sua singularidade. Compete a ele, na medida de seu próprio destino, uma função continuamente impertinente de constituir-se a cada momento num ser pertinente. Essa ética introduz necessariamente uma noção complementar: a de crise permanente, já que esse sujeito do discurso se faz no embate contínuo contra sua própria estereotipização.

Sob esse aspecto, a formulação de Lígia Chiappini deve ser entendida da seguinte forma: o ideal do ensino sistemático da língua materna deve ser não a constituição do aluno em sujeito de seu próprio discurso, mas a constituição de uma disponibilidade no aluno para a precariedade inevitável de sua condição de sujeito. O que significa: sua disponibilidade para essa crise permanente que lhe exige o confronto com os processos de estabilização típicos dos movimentos sociais, a que denominamos estereotipização.

Essa noção de sujeito tem raiz, ao que me parece, numa concepção de linguagem que se monta, como o afirmaria Firth (1973), sobre o modelo da vida, aquele que tende polarizadamente para a adaptação e para a mudança. De um lado, as forças tendentes às configurações estáveis e, de outro, aquilo que gera a necessária ruptura de que germina a própria continuidade, a superação temporal dos limites de qualquer cristalização.

O indivíduo, por força dos próprios mecanismos de ajuste social, se vê continuamente assimilado por essa tendência cristalizadora da linguagem, condição inevitável da própria

interlocução. A força dos estereótipos está em fazer com que por eles o indivíduo não só se incorpore aos demais códigos sociais como, de alguma forma, consinta na identidade que eles lhe conferem. Um dado, porém, parece perturbar essa tendência estabilizadora: o acidente, o fortuito, aquilo que, ocorrendo à margem do modelo da estereotipia, coloca o indivíduo em tensão com sua própria identidade social.

Identidade e experiência

Neste ponto, pode-se afirmar que o indivíduo vive sempre essa crise entre uma identidade conferida e estável e as alterações que a experiência acidental e imprevisível lhe proporciona. A educação social, sistemática ou não, tende por isso mesmo (na progressão geométrica da força de seus próprios mecanismos de controle) a apaziguar essa tensão, substituindo sua expressão informulada e individual por um discurso explicativo já formulado. Categorizações do certo ou do errado, do normal ou do louco cumprem esse papel e engendram os limites do conveniente. Isso, de uma certa forma, implica um constante deslocamento do âmago da crise para uma esfera cada vez mais recôndita, para não dizer, íntima.

Acredito ser possível afirmar que, pelo menos, a experiência mais imediata (uma revisão da história poderá dizer o contrário) é a de que os mecanismos de controle social acabaram por assimilar inclusive as possibilidades do desequilíbrio proveniente da crise. Há, para o caso, estereótipos compensadores, como o discurso complacente, que aposta na inocuidade do próprio desequilíbrio, de que a frase "Isso passa" constitui uma expressão eloqüente.

Ouvi uma vez falarem de uma lenda em que um jovem, ao estabelecer um modelo de esposa perfeita, descrevia-a como abso-lutamente tranqüila e quieta. Trouxeram-lhe um cadáver. É o risco que se corre. A ética resultante dessa concepção de linguagem é a de que, se ela imita a vida, ela tem de se expor às rupturas. Menos do que uma decorrência "natural", a vida se formula em sobressaltos. Esse é o "espaço" em que se constitui o sujeito do discurso, incompletude por definição.

Pergunto: que escola incorpora essa tensão e lhe favorece a propulsão?

A mim me parece que esse sujeito se configura numa espécie de utopia inquietante, por conta da profunda consciência de sua falta que vem esclarecer os mecanismos de engodo em que se assenta nosso próprio apaziguamento. A utopia incorpora o desejo e com isso mesmo, por clarificar seu impossível, tem o poder mobilizador.

Assumamos essa utopia, e vamos ver que, em decorrência dela, o ensino de língua será a própria prática da linguagem instalada, no plano do desejo de cada sujeito em processo. Visará à conquista de uma certeza: a da sua não inserção no quadro das tranqüilidades que o ajuste social lhe confere. O ensino da língua deixaria de ser de reconhecimento e reprodução passando a um ensino de conhecimento e produção, em que o exercício sistemático só lhe conferiria maiores condições de firmar sua identidade, cambiante que fosse. E o ensino da literatura passaria a ser vivenciamento da obra literária enquanto experiência transformadora e não simplesmente como a assimilação de mecanismos codificados de escuta e apreciação.

O fenômeno literário

Estamos agora no segundo item da discussão: o lugar do fenômeno literário dentro das práticas de constituição daquele sujeito. Mas, antes, deixemos claro que a incômoda disjunção entre ensino de gramática e ensino de língua apontada por Lígia Chiappini é uma decorrência

inevitável de um conceito de escola de que se expurgou há muito a possibilidade do sujeito. Eliminada a base unificadora, os fragmentos justificam sua autonomia.

Assim, fora o mesmo princípio normativo e modelar que os identifica, literatura e gramática têm atualmente atribuições distintas no quadro de nosso ensino: à primeira se atribui o papel de se mostrar como conjunto externo e determinante de obras catalogadas e consagradas que o aluno adiciona às informações que recebe. A gramática se mostra como conjunto de normas com que substitui seu comportamento usual, ou de regras que simplesmente se acrescentam ao conjunto geral de informações que a escola lhe atribui.

A raiz está, portanto, num conceito de educação pautado sobre o critério absoluto da informação que secciona o saber, organizando-o em saberes especializados: o conhecimento da língua é o conhecimento de informações sobre ela e o conhecimento da literatura também se resume nessa mera função informativa. A consistência formadora de ambos os campos fica assim elidida, e a divisão, inevitável.

O texto de Lígia Chiappini sugere como saída para a dissolução dessa dicotomia um redimensionamento da própria noção de literatura sobre a qual se tem montado o ensino, noção que conjuga três papéis distintos: a literatura como instituição nacional; a literatura como disciplina escolar que se confunde com a história literária; a literatura como cada texto consagrado pela crítica como literário.

A rediscussão desses fundamentos se faria numa outra dimensão que tomaria a literatura como *qualquer texto, mesmo não consagrado, com intenção literária, visível num trabalho de linguagem e da imaginação, ou simplesmente esse trabalho enquanto tal.* A interpretar a sugestão da autora, o reconhecimento desse fazer literário incorpora necessaria-mente o próprio fazer lingüístico cotidiano do aluno, incessantemente em trabalho com sua própria linguagem. A prática pedagógica das escolas Freinet seria, assim, um exemplo concreto dessa atitude.

Concordo com essa proposta de trabalho mas sou obrigado a colocar algumas apreensões que me vêm à mente à luz de certos equívocos de que todos temos conhecimento.

Em primeiro lugar, veja-se que a proposta pedagógica do movimento Freinet é a de alteração completa do conceito de escola, de forma que tal concepção de literatura e a insistência no trabalho de linguagem do aluno surgem como decorrência do papel formador que esse tipo de escola assume. Papel esse que não dispensa, como afirma a própria autora, a manutenção de um estudo da literatura "como sistema de obras, autores e público para o qual se fazem necessárias uma informação histórica e uma informação técnica precisas".

Para tanto, eu acrescentaria, o ensino da literatura seria uma alternativa enriquecedora das experiências mais comuns do aluno. Teria um papel formador e não apenas informativo.

A desmistificação ou o falseamento da literatura

Ocorre porém que, se de um lado esse papel formador tem sido confundido com um papel normativo, seu questionamento tem trazido à circulação uma série de bandeiras de luta, a maioria delas falsamente democráticas. Cito apenas a mais comum delas: a dissolução da aura do poeta enquanto ser privilegiado, de onde decorre um movimento pretensamente subversivo de desmistificação da literatura. Não é isso o que diz Lígia Chiappini, mas sua proposta pode ser apropriada por essa posição, bastante discutível.

Admito que tenha havido um lado positivo nesse processo de desmistificação da história literária até hoje construída, bem como e sobretudo dos critérios sobre os quais foi montada. Isso engendra um saudável movimento de refacção do conhecimento da literatura. No entanto,

tomada num contexto em que não se chega a questionar nem mesmo o papel da própria escola, essa reformulação pode gerar, como tem gerado, mais poetas do que o país pode suspeitar: o democrático direito à fruição da arte revertendo no democrático direito à sua produção.

Perfeito. Mas há que se reconhecerem diferenças. Explico: a constituição de um sujeito de discurso é a constituição não só de um discurso pertinente, mas de uma escuta pertinente – aquela que sabe reconhecer dentro delas. Assim não tem acontecido: o princípio, segundo o qual produzir literatura é direito de todos, tem levado a uma obliteração de diferenças e ao nivelamento por baixo das profundas dissonâncias entre as múltiplas experiências que a literatura favorece. Embora não se pretenda jamais a formulação de critérios absolutos de qualidade, o mínimo que se pode pensar é que a experiência da linguagem que a literatura suscita é sempre a do inaudito e do inaugural.

Estou radicalizando, para indicar que uma ausência de critérios reduz a importância da interlocução vigorosa que a leitura de textos literários pode e deve favorecer. (A história literária teve também seus acertos e não é por acaso que, apesar de tudo, alguns nomes se apresentam inevitavelmente perenes.) É, sob esse aspecto, que a experiência do inaudito vai engendrar no sujeito a condição de sua transformação. Há textos que suscitam totalmente isso, há textos que suscitam parcialmente isso e há textos que pretendem suscitar e não suscitam. Essa diferença, o próprio aluno na sua condição de sujeito necessariamente terá de aprender.

E, retomando aqui a idéia inicial de que a condição de sujeito é a condição de uma crise contínua, entendamos que aprender literatura é também o aprendizado dessa crise na disposição das singularidades que ela implica. Tão espinhosa quanto a produção de um discurso próprio, a escuta da literatura é como o desafio de qualquer nova experiência. Escamotear essa premissa é cair em substitutivos falsos de facilitação de tarefas que têm sido uma das causas principais do extremo marasmo de quase toda a produção contemporânea (literária ou não). Literatura fácil; teorias fáceis; modos fáceis de leitura – banalidades de um conceito de escola que, em nome de uma pretensa adequação às aspirações do aluno, antecipa o seu desejo e lhe veda o direito aos desafios.

Não acredito que Lígia Chiappini tenha se esquecido disso. O que afirmei vem de um profundo incômodo que as propostas de facilitação, oriundas de uma pedagogia do ajuste, vêm proporcionando; vem também esse incômodo da profusão incrível de poetas e contistas assim autodenominados cujo papel tem sido o de obscurecer pelo imediato de sua oferta o quadro mais profundo em que necessariamente deveria ser equacionada a própria relevância de seus discursos. Um certo temor da própria crítica em não ser denominada autoritária talvez seja responsável pela ausência de um debate mais fecundo em torno da produção contemporânea que faz dessa contemporaneidade um critério de valor crítico e estético.

* Publicado originalmente na revista *Linha D'água*, São Paulo, Associação de Professores de Língua e Literatura – APLL, s.d.

SOBRE O ENSINO DE PORTUGUÊS NA ESCOLA

Sírio Possenti

Em se tratando de forma lingüística, Platão vai de par com um porqueiro da Macedônia, Confúcio com um selvagem de Assam, caçador de cabeças.

SAPIR

Este texto apresenta um conjunto de teses correntes em lingüística, seguidas de uma pequena justificativa. Não se trata de aumentar o conhecimento técnico de ninguém a respeito do português. Trata-se de um conjunto de princípios, um tanto díspares entre si (as tarefas de ensino exigem que se compatibilizem conhecimentos díspares), destinado mais a provocar reflexão do que a aumentar o estoque de saberes.

O saber técnico

Tenho a convicção de que, se o conhecimento técnico de um campo é fundamental na maior parte das especialidades, talvez o mesmo não valha para o professor de língua materna. Mais que o saber técnico, um conjunto de atitudes derivadas dele talvez resulte em benefícios maiores, por razões que, espero, ficarão claras abaixo. Até porque, a rigor, sem estas atitudes, nem sequer seria possível um conhecimento de tipo científico, isto é, um aumento de saber técnico, quando se trata de linguagem. E que este conhecimento também exige rupturas com princípios que fundamentam o tipo de saber anteriormente aceito.

Freqüentemente, pesquisadores são chamados para falar a professores, na esperança de que aqueles apresentem um programa de ensino que funcione. Em certas circunstâncias, espera-se que tal programa funcione sem qualquer outra mudança na escola e nos professores. Espera-se que os especialistas tragam propostas "práticas".

Em geral, um pesquisador não fornece tais programas. É necessário uma revolução. Para que o ensino mude, não basta remendar alguns aspectos. No caso específico do ensino de português, nada será resolvido se não mudar a concepção de língua e de ensino de língua na escola (o que já acontece em muitos lugares, embora às vezes haja palavras novas numa prática antiga).

Seguem-se, pois, teses básicas em relação ao problema do ensino de língua materna. Se as teses fossem transformadas em práticas, muitas das atividades atuais seriam substituídas. Se as teses expressarem verdades, sua aplicação resultará em melhoria do ensino.

O ensino do português padrão

O objetivo da escola é ensinar o português padrão, ou, talvez mais exatamente, o de criar condições para que ele seja aprendido. Qualquer outra hipótese é um equívoco, político e pedagógico.

A tese de que não se deve ensinar ou exigir o domínio do dialeto padrão dos alunos que conhecem e usam dialetos não padrões baseia-se no preconceito segundo o qual seria difícil aprender o padrão. Isso é falso, tanto do ponto de vista da capacidade dos falantes quanto do grau

de complexidade de um dialeto padrão. As razões pelas quais não se aprende, ou se aprende e não se usa um dialeto padrão, são de outra ordem, e têm a ver em grande parte com os valores sociais dominantes e um pouco com estratégias escolares discutíveis.

Três razões: o padrão tem muitos valores e não pode ser negado; não é verdade que ele desculturaliza, que veicula necessariamente uma só ideologia. Não é verdade que é muito difícil – o não-padrão os alunos já sabem. Falar em não ensinar o padrão equivale a tirar o português das escolas.

Concepção de criança e de língua ____________________

Para que um projeto de ensino de língua seja bem-sucedido, uma condição deve necessariamente ser preenchida, e com urgência: que haja uma concepção clara do que seja uma criança e do que seja uma língua. A melhor maneira de fazer isso, sem ter que passar por uma vasta literatura de psicologia e de lingüística, é tornar-se um bom observador do que as crianças fazem diariamente ao nosso redor.

Poderemos pensar o que quisermos das crianças, mas provavelmente não estaremos autorizados a dizer que elas, mesmo as menos dotadas do ponto de vista das condições materiais, não são boas para aprender línguas. Todos podemos ver diariamente que as crianças são bem-sucedidas no aprendizado das regras necessárias para falar. A evidência é que falam.

Se as línguas são sistemas complexos e as crianças as aprendem, de uma coisa podemos ter certeza: elas não são incapazes. Podemos duvidar que as línguas sejam sistemas complexos? Quem tiver tal dúvida, que tente estudar qualquer uma delas, e verá como qualquer idéia preconceituosa desaparecerá. Enquanto essas duas coisas não ficarem claras, continuaremos reprovando exatamente os que a sociedade já reprovou, enchendo as salas especiais e curtindo o fracasso dos nossos projetos.

As estruturas lingüísticas ____________________

Todas as línguas são estruturas de igual complexidade. Isso significa que não há línguas simples e línguas complexas, primitivas e desenvolvidas. Uma análise dos aspectos de qualquer uma das línguas consideradas primitivas revelará que as razões que levam a este tipo de juízo não passam de preconceitos ou de ignorância. Não se pode ficar no "ouvi dizer". A bibliografia sobre línguas do mundo é abundante; qualquer pessoa interessada pode descobrir que, há pelo menos duzentos anos, os estudiosos mostraram que a idéia de que existem línguas primitivas faladas por povos pouco cultos é ridícula.

O que vale na comparação entre línguas vale na comparação entre dialetos de uma mesma língua. Dialetos populares e dialetos padrões se distinguem em algumas coisas, mas não pela complexidade das respectivas gramáticas. As diferenças mais importantes entre eles estão ligadas à avaliação social que deles se faz, avaliação que passa, em geral, pelo valor atribuído pela sociedade aos usuários típicos de cada dialeto.

A aquisição da fala ____________________

Todos sabem falar. A escola não ensina língua materna a nenhum aluno. Ela recebe alunos que já falam (e como falam, em especial durante nossas aulas!...).

Se as línguas e os dialetos são complexos, e se os falantes os conhecem, porque os falam, então os falantes, inclusive os alunos, têm conhecimento de uma estrutura complexa. Qualquer avaliação da inteligência do aluno com base na desvalorização de seu dialeto (isto é, medida pelo domínio do padrão e/ou da escrita padrão) é cientificamente falha. Conseqüência: os alunos que falam dialetos desvalorizados são tão capazes quanto os que falam dialetos valorizados (embora as instituições não pensem assim).

As variações lingüísticas

Todas as línguas variam, isto é, não existe nenhuma sociedade ou comunidade na qual todos falem da mesma forma. A variedade lingüística é o reflexo da variedade social e, como em todas as sociedades existe alguma diferença de *status* ou de papel, essas diferenças se refletem na linguagem. Por isso, muitas vezes percebem-se diferenças na fala de pessoas de classe diferente, de idade diferente, de sexo diferente, de etnia diferente, etc.

As línguas fornecem também meios de constituição de identidade social. Por isso seria estranho, quando não ridículo, um velho falar como uma criança, uma autoridade falar como um marginal social, etc. Muitos meninos não podem usar a chamada linguagem correta na escola, sob pena de serem marcados pelos colegas, porque em nossa sociedade a correção é considerada uma marca feminina.

As variações lingüísticas são condicionadas por fatores internos da língua ou por fatores sociais, ou por ambos ao mesmo tempo.

As formas arcaicas

Todas as línguas mudam, de maneira que não há razão de ordem científica para exigir que alunos dominem formas arcaicas que nunca ouvem e que pouco encontram, mesmo nos textos escritos mais correntes. Gastar um tempo enorme com regências e colocações inusitadas é, a rigor, inútil. A prova é que a maioria não aprende tais formas.

Há boas justificativas para defender a hipótese de que isso não deveria ser importante na escola. Não se trata de preconceito contra o domínio de formas mais "escorreitas", mas de não haver preconceito contra o domínio e a utilização da linguagem mais "informal". Boa parte dessa linguagem, na verdade, é hoje correta, padrão, porque já é falada e escrita pelas pessoas cultas do país.

Haveria muitas vantagens no ensino de português se a escola tivesse como padrão ideal de língua a ser atingido pelos alunos algo como a escrita dos jornais ou dos textos científicos, ao invés de ter como modelo a literatura antiga.

Os erros

É relativamente pequena a diferença entre o que um aluno já conhece da língua e aquilo que lhe falta para ser um usuário semelhante ao que a escola imagina. Uma comparação bem-feita entre o que é igual e o que é diferente na fala de pessoas diferentes de um país como o Brasil mostra que as semelhanças são muito maiores que as diferenças. Isso, aliás, é verdadeiro para o português do Brasil quanto o é para o inglês dos Estados Unidos. Pode-se dispensar uma análise em profundidade, que demandaria tempo e muito dinheiro para ser feita. Uma análise de um

conjunto significativo de textos escritos ou de falas gravadas de nossos alunos revelaria que isso é sem dúvida verdadeiro.

Análises um pouco cuidadosas mostram que alunos acertam mais do que erram, que os erros são em geral hipóteses significativas (se a comunidade de falantes não as abona, elas são abandonadas), que o número de erros é bem maior do que os tipos de erros, o que significa que a substituição de uma hipótese por outra elimina muito mais erros do que regras erradas.

Procedimentos pedagógicos ____________________

Não se aprende por exercícios, mas por práticas significativas.

Essa afirmação fica quase óbvia se pensarmos em como uma criança aprende a falar com os adultos com quem convive e com seus colegas de brinquedo e interação em geral. O domínio de uma língua é o resultado de práticas efetivas, significativas, contextualizadas.

A escola poderia aprender muito com os procedimentos "pedagógicos" de mães, babás e crianças. Duvido que alguém tenha visto ou ouvido falar de uma mãe que dá exercícios do tipo completar frases, dar listas de diminutivos, decorar conjugações verbais, construir afirmativas, negativas, interrogativas, etc. Crianças de alguns anos de idade utilizam-se, no entanto, de todas essas formas. Perguntam, afirmam, exclamam, negam sempre que lhes parecer relevante ou tiverem oportunidade. Como aprenderam? Ouvindo, dizendo e sendo corrigidas quando utilizam formas que os adultos não aceitam. Sendo corrigidas: isso é importante. No processo de aquisição fora da escola existe correção. Mas não existe reprovação, humilhação, castigo, exercícios, etc.

O que precisa ser ensinado? ____________________

O que já é sabido não precisa ser ensinado, de forma que os programas anuais poderiam basear-se mais num levantamento do que falta ser atingido do que num programa hipoteticamente global que vai do simples ao complexo, preso a uma tradição que não se justifica.

Como se montaria um programa de português para uma série qualquer, digamos, a quinta série? Analisando os alunos da quarta, verificando o que eles ainda não sabem, ou ainda erram, em relação ao padrão. Selecionam-se alguns tópicos importantes e trabalha-se com eles mais do que com outros.

Não se pode esquecer, além disso, que o passar do tempo é um fator importante de aprendizado lingüístico, porque implica a interação social cada vez mais complexa para o aluno que vai crescendo. Se a escola tiver um projeto de leitura, isso pressupõe que ele terá cada vez mais contato com a língua escrita, na qual se usam as formas padrão que a escola quer que ele aprenda.

Se pensarmos bem, concluiremos que não é necessário estudar gênero, número, concordância, etc., a não ser quando os alunos efetivamente erram e naqueles casos em que erram. Se erram em estruturas como "os livro(s)", que isso seja trabalhado; mas se nunca dizem "vaca preto", para que insistir em estudar o gênero de "vaca"? Esse tipo de sugestão só fará sentido para quem estiver convencido de que...

Não faz sentido ensinar nomenclatura se... ____________________

O domínio efetivo e ativo de uma língua dispensa o domínio de uma metalinguagem técnica. Não vale a pena recolocar a discussão pró ou contra a gramática, mas é preciso distinguir seu papel no papel da escola.

É perfeitamente possível aprender uma língua sem conhecer os termos técnicos com os quais ela é analisada. A maior prova disso é que em muitos lugares do mundo se fala sem que haja gramáticas codificadas e ensinadas. Mais importante: entre conhecidos nossos, ilustres, isso é o normal: os gregos escreveram muito antes de existir a primeira gramática grega, o mesmo valendo para os usuários de latim, português, espanhol, etc.

Do ponto de vista da história das línguas e das gramáticas, sabe-se que são os gramáticos que consultam os escritores para ver que regras eles seguem, e não os escritores que consultam as gramáticas para ver que regras devem seguir. Não faz sentido ensinar nomenclaturas a quem não chegou a dominar habilidades de utilização corrente e não traumática da língua escrita. Isso não significa que a escola não refletirá sobre a língua, mesmo porque esta é uma das atividades usuais dos falantes e não há razão para reprimi-la.

As únicas pessoas em condições de encarar esse trabalho são os professores. Qualquer projeto que não considere como ingrediente prioritário os professores – desde que estes, por sua vez, façam o mesmo com os alunos – certamente fracassará.

CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E ENSINO DE PORTUGUÊS*

João Wanderley Geraldi

Na realidade, toda palavra comporta duas faces.

Ela é determinada tanto pelo fato de que procede

de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém.

Ela constitui justamente o produto da interação do locutor

e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro.

MIKHAIL BAKHTIN

O baixo nível de utilização da língua

No inventário das deficiências que podem ser apontadas como resultados do que já nos habituamos a chamar de "crise do sistema educacional brasileiro", ocupa lugar privilegiado o baixo nível de desempenho lingüístico demonstrado por estudantes na utilização da língua, quer na modalidade oral, quer na modalidade escrita. Não falta quem diga que a juventude de hoje não consegue expressar seu pensamento; que, estando a humanidade na "era da comunicação", há incapacidade generalizada de articular um juízo e estruturar lingüisticamente uma sentença. E, para comprovar tais afirmações, os exemplos são abundantes: as redações de vestibulandos, o vocabulário da gíria jovem, o baixo nível de leitura comprovável facilmente pelas baixas tiragens de nossos jornais, revistas, obras de ficção, etc.

Apesar do ranço de muitas dessas afirmações e dos equívocos de algumas explicações, é necessário reconhecer um fracasso da escola e, no interior desta, do ensino de língua portuguesa tal como vem sendo praticado na quase totalidade de nossas aulas.

Reconhecer e mesmo partilhar com os alunos tal fracasso não significa, em absoluto, responsabilizar o professor pelos resultados insatisfatórios de seu ensino. Sabemos e vivemos as condições de trabalho do professor, especialmente do professor de primeiro e segundo graus. Mais ainda, sabemos que a educação "tem muitas vezes sido relegada à inércia administrativa, a professores mal pagos e mal remunerados, a verbas escassas e aplicadas com tal falta de racionalidade que nem mesmo a 'lógica' do sistema poderia explicar" (Mello, 1979).

Aceitamos, com a mesma autora citada, a "premissa de que apenas a igualdade social e econômica garante a igualdade de condições para ter acesso aos benefícios educacionais". Mas acreditamos também que, no interior das contradições que se presentificam na prática efetiva de sala de aula, poderemos buscar um espaço de atuação profissional em que se delineie um fazer agora, na escola que temos, alguma coisa que nos aproxime da escola que queremos, mas que depende de determinantes externos aos limites da ação da e na própria escola.

Nesse sentido, as questões aqui levantadas procuram fugir tanto da receita quanto da denúncia, buscando construir alguma alternativa de ação, apesar dos perigos resultantes da complexidade

do tema: ensino da língua materna.

Uma questão prévia: a opção política e a sala de aula

Antes de qualquer consideração específica sobre a atividade de sala de aula, é preciso que se tenha presente que toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política – que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade – com os mecanismos utilizados em sala de aula.

Assim, os conteúdos ensinados, o enfoque que se dá a eles, as estratégias de trabalho com os alunos, a bibliografia utilizada, o sistema de avaliação, o relacionamento com os alunos, tudo corresponderá, nas nossas atividades concretas de sala de aula, ao caminho por que optamos. Em geral, quando se fala em ensino, uma questão prévia – para que ensinamos o que ensinamos?, e sua correlata: para que as crianças aprendem o que aprendem? – é esquecida em benefício de discussões sobre o como ensinar, o quando ensinar, o que ensinar, etc. Parece-me, no entanto, que a resposta ao "para que" dará efetivamente as diretrizes básicas das respostas.

Ora, no caso do ensino de língua portuguesa, uma resposta ao "para que" envolve tanto uma *concepção de linguagem* quanto uma postura relativamente à educação. Uma e outra se fazem presentes na articulação metodológica. Por isso são questões prévias. Atenho-me, aqui, a considerar a questão da concepção de linguagem, apesar dos riscos da generalização apressada.

Concepções de linguagem

Fundamentalmente, três concepções podem ser apontadas:

- *A linguagem é a expressão do pensamento*: essa concepção ilumina, basicamente, os estudos tradicionais. Se concebemos a linguagem como tal, somos levados a afirmações – correntes – de que pessoas que não conseguem se expressar não pensam.
- *A linguagem é instrumento de comunicação*: essa concepção está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor certa mensagem. Em livros didáticos, é a concepção confessada nas instruções ao professor, nas introduções, nos títulos, embora em geral seja abandonada nos exercícios gramaticais.
- *A linguagem é uma forma de interação*: mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala.

Grosso modo, essas três concepções correspondem às três grandes correntes dos estudos lingüísticos:

- a gramática tradicional;
- o estruturalismo e o transformacionalismo;
- a lingüística da enunciação.

A discussão aqui proposta procurará se situar no interior da terceira concepção de linguagem. Acredito que ela implicará uma postura educacional diferenciada, uma vez que situa a linguagem como o lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos.

A interação lingüística ____________________

A língua só tem existência no jogo que se joga na sociedade, na interlocução. E é no interior de seu funcionamento que se pode procurar estabelecer as regras de tal jogo. Tomo um exemplo.

Dado que alguém (Pedro) dirija a outro (José) uma pergunta como:

"Você foi ao cinema ontem?", tal fala de Pedro modifica suas relações com José, estabelecendo um jogo de compromissos. Para José, só há duas possibilidades: responder (sim ou não) ou pôr em questão o direito de Pedro em lhe dirigir tal pergunta (fazendo de conta que não ouviu ou respondendo "o que você tem a ver com isso?"). No primeiro caso diríamos que José aceitou o jogo proposto por Pedro. No segundo caso, José não aceitou o jogo e pôs em questão o próprio direito de jogar assumido por Pedro.

Estudar a língua é, então, tentar detectar os compromissos que se criam por meio da fala e as condições que devem ser preenchidas por um falante para falar de certa forma em determinada situação concreta de interação.

Dentro de tal concepção, já é insuficiente fazer uma tipologia entre frases afirmativas, interrogativas, imperativas e optativas a que estamos habituados, seguindo manuais didáticos ou gramáticas escolares. No ensino da língua, nessa perspectiva, é muito mais importante estudar as relações que se constituem entre os sujeitos no momento em que falam do que simplesmente estabelecer classificações e denominar os tipos de sentenças.

A democratização da escola ____________________

Tal perspectiva, ao jogar-nos diretamente no estudo da linguagem em funcionamento, também nos obriga a uma posição, na sala de aula, em relação às variedades lingüísticas. Refiro-me ao problema, enfrentado cotidianamente pelo professor, das variedades, quer sociais, quer regionais. Afinal – dadas as diferenças dialetais e dado que sabemos, hoje, por menor que seja nossa formação, que tais variedades correspondem a distintas gramáticas –, como agir no ensino?

Parece-me que um pouco da resposta à perplexidade de todos aqueles que, de uma forma ou de outra, estão envolvidos com o sistema escolar, em relação ao baixo nível do ensino contemporâneo, pode ser buscado no fato de que a escola hoje não recebe apenas alunos provenientes das camadas mais beneficiadas da população.

A democratização da escola, ainda que falsa, trouxe em seu bojo outra clientela e com ela diferenças dialetais bastante acentuadas. De repente, não damos aulas só para aqueles que pertencem a nosso grupo social. Representantes de outros grupos estão sentados nos bancos escolares. E eles falam diferente.

Sabemos que a forma de fala que foi elevada à categoria de língua nada tem a ver com a qualidade intrínseca dessa forma. Fatos históricos (econômicos e políticos) determinaram a "eleição" de uma forma como a língua portuguesa. As demais formas de falar, que não correspondem à forma "eleita", são todas postas num mesmo saco e qualificadas como "errôneas", "deselegantes", "inadequadas para a ocasião", etc.

Entretanto, uma "variedade lingüística 'vale' o que 'valem' na sociedade os seus falantes, isto é, vale como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais. Essa afirmação é válida, evidentemente, em termos internos quando confrontamos variedades de uma mesma língua, e em termos externos pelo prestígio das línguas no plano internacional" (Gnerre, 1978).

A transformação de uma variedade lingüística em variedade "culta" ou "padrão" está associada a vários fatores, entre os quais Gnerre aponta:

- a associação dessa variedade à modalidade escrita;
- a associação dessa variedade à tradição gramatical;
- a dicionarização dos signos dessa variedade;
- a consideração dessa variedade como portadora legítima de uma tradição cultural e de uma identidade nacional.

Agora, dada a situação de fato em que estamos, qual poderia ser a atitude do professor de língua portuguesa? A separação entre a forma de fala de seus alunos e a variedade lingüística considerada "padrão" é evidente. Sabendo-se que tais diferenças são reveladoras de outras diferenças e sabendo-se que a "língua padrão" resulta de uma imposição social que desclassifica os demais dialetos, qual a postura a ser adotada pelo professor?

Dominar que forma de falar?

Parece-me que simplesmente valorizar as formas dialetais consideradas não cultas, mas lingüisticamente válidas, tomando-as como o objeto do processo de ensino, é desconhecer que "a começar do nível mais elementar de relações com o poder, a linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder" (Gnerre, 1978).

Como aponta Magda Soares (1983), "de um lado há os que pretendem que a escola deva respeitar e preservar a variedade lingüística das classes populares, e sua peculiar relação com a linguagem, consideradas tão válidas e eficientes, para comunicação, quanto a variedade lingüística socialmente privilegiada. Nesse caso, a escola deveria assumir a variedade lingüística das classes populares como instrumento legítimo do discurso escolar (dos professores, dos alunos e do material didático). Por outro lado, há os que afirmam a necessidade de que as classes populares aprendam a usar a variedade lingüística socialmente privilegiada, própria das classes dominantes, e aprendam a manter, com a linguagem, a relação que as classes dominantes com ela mantêm, porque a posse dessa variedade e dessa forma específica de relação com a linguagem é instrumento fundamental e indispensável na luta pela superação das desigualdades sociais".

Mais próximo à segunda posição, me parece que cabe ao professor de língua portuguesa ter presente que as atividades de ensino deveriam oportunizar aos seus alunos o domínio de outra forma de falar, o dialeto padrão, sem que signifique a depreciação da forma de falar predominante em sua família, em seu grupo social, etc. Isso porque é preciso romper com o bloqueio de acesso ao poder, e a linguagem é um de seus caminhos. Se ela serve para bloquear – e disso ninguém duvida –, também serve para romper o bloqueio.

Não estou afirmando que por meio das aulas de língua portuguesa se processará a modificação da estrutura social. Estou, tão e somente, querendo dizer que o princípio "quem não se comunica se trumbica" não pode servir de fundamento de nosso ensino: afinal, nossos alunos se comunicam em seu dialeto, mas têm se trumbicado que não é fácil... E é claro que este "se trumbicar" não se deve apenas à sua linguagem!

Ensino da língua e ensino da metalinguagem

Se o objetivo das aulas de língua portuguesa é oportunizar o domínio do dialeto padrão, devemos acrescentar outra questão: a dicotomia entre ensino da língua e ensino da metalinguagem. A opção de um ensino da língua considerando as relações humanas que ela perpassa (concebendo a linguagem como lugar de um processo de interação), a partir da

perspectiva de que na escola se pode oportunizar o domínio de mais outra forma de expressão, exige que reconsideremos "o que" vamos ensinar, já que tal opção representa parte da resposta do "para que" ensinamos.

Nesse sentido, a alteração da situação atual do ensino de língua portuguesa não passa apenas por uma mudança nas técnicas e nos métodos empregados na sala de aula. Uma diferente concepção de linguagem constrói não só uma nova metodologia, mas principalmente um "novo conteúdo" de ensino.

Parece-me que o mais caótico da atual situação do ensino de língua portuguesa em escolas de primeiro grau consiste precisamente no ensino, para alunos que nem sequer dominam a variedade culta, de uma metalinguagem de análise dessa variedade – com exercícios contínuos de descrição gramatical, estudo de regras e hipóteses de análise de problemas que mesmo especialistas não estão seguros de como resolver.

Apenas para exemplificar: já tive a oportunidade de folhear cadernos de anotações de aluno de quinta série. O "pobre menino" anotara que, para Saussure, a língua é um conjunto estruturado de signos lingüísticos, arbitrários por natureza, mas que para Chomsky (grafado Jonsqui), estudar uma língua era estabelecer "regras profundas" da competência dos falantes...

Exemplo menos caótico, mas nem por isso menos triste, e infelizmente mais freqüente, são páginas e páginas de conjugações verbais em todos os tempos e modos, sem que o aluno nem sequer suspeite o que significa indicativo, subjuntivo ou mais-que-perfeito.

A maior parte do tempo e do esforço gastos por professores e alunos durante o processo escolar serve para aprender a metalinguagem de análise da língua, com alguns exercícios, e eu me arriscaria a dizer "exercícios esporádicos", de língua propriamente ditos.

Entretanto, uma coisa é saber a língua, isto é, dominar as habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados, percebendo as diferenças entre uma forma de expressão e outra. Outra, é saber analisar uma língua dominando conceitos e metalinguagens a partir dos quais se fala sobre a língua, se apresentam suas características estruturais e de uso.

Entre esses dois tipos de atividades, é preciso optar pelo predomínio de um sobre o outro. Tradicionalmente prevaleceu o ensino da descrição lingüística – eu diria que nem sequer a descrição prevaleceu, mas o exemplário de descrições previamente feitas, pois na escola não se aprende a descrever fatos novos, formular hipóteses de descrição, etc. O que se aprende, na verdade, é exemplificar descrições previamente feitas pela gramática. Mais modernamente, as descrições tradicionais foram substituídas por descrições da teoria da comunicação, e hoje o aluno sabe o que é emissor, receptor, mensagem, etc. Na verdade, substituiu-se uma metalinguagem por outra!

Parece-me que, para o ensino de primeiro grau, as atividades devem girar em torno do ensino da língua e apenas subsidiariamente se deverá apelar para a metalinguagem, quando a descrição da língua se impõe como meio para alcançar o objetivo final de domínio da língua, em sua variedade padrão.

Gostaria de encerrar essas breves considerações sobre concepção de linguagem, variedades lingüísticas e ensino de língua/ensino de metalinguagem, reafirmando que a reflexão sobre o "para quê" de nosso ensino exige que pensemos sobre o próprio fenômeno de que somos professores – no nosso caso, a linguagem –, porque tal reflexão, ainda que assistemática, ilumina toda a atuação do professor em sala de aula.

* Este texto retoma e desenvolve idéias expostas em "Subsídios metodológicos para o ensino de língua portuguesa", *Cadernos da Fidene*, 18, 1981. As mesmas idéias foram também publicadas

em “Possíveis alternativas para o ensino da língua portuguesa”, na revista *Ande*, 4, 1982.

GRAMÁTICA E POLÍTICA*

Sírio Possenti

Receio bem que jamais venhamos a desembaraçar-nos de Deus, pois cremos ainda na gramática.

NIETZSCHE

Este trabalho não pretende acrescentar nenhuma novidade sobre a relação entre política e gramática, mas apenas divulgar algumas reflexões correntes sobre o tema em certos círculos. O tom do trabalho será, evidentemente, político.

Para tratar, mesmo que sumariamente, do tema, é necessário antes de tudo conceituar gramática. Veremos que, em qualquer acepção em que se tome esse termo, a questão da política lhe está inexorávelmente ligada. Distinguiremos três conceitos correntes, que equivalem a três maneiras de entender a expressão "conjunto de regras lingüísticas".

Conceituando gramática

1. No sentido mais comum, o termo *gramática* designa um conjunto de regras que devem ser seguidas por aqueles que querem "falar e escrever corretamente". Nesse sentido, pois, gramática é um conjunto de regras a serem seguidas. Usualmente, tais regras prescritivas são expostas, nos compêndios, misturadas com descrições de dados, em relação aos quais, no entanto, em vários capítulos das gramáticas, fica mais do que evidente que o descrito é, ao mesmo tempo, prescrito. Citem-se como exemplos mais evidentes os capítulos sobre concordância, regência e colocação dos pronomes átonos.
2. Gramática é um conjunto de regras que um cientista dedicado ao estudo de fatos da língua encontra nos dados que analisa a partir de uma certa teoria e de um certo método. Nesse caso, por gramática se entende um conjunto de leis que regem a estruturação real de enunciados produzidos por falantes, regras que são utilizadas. Dessa forma, não importa se o emprego de determinada regra implica uma avaliação positiva ou negativa da expressão lingüística por parte da comunidade, ou de qualquer segmento dela, que fala esta mesma língua.

Gramáticas do tipo 1 preocupam-se mais com como se deve dizer; as do tipo 2 ocupam-se exclusivamente de como se diz. Para que a diferença fique bem clara, imagine-se um antropólogo que descreva determinado sistema de parentesco de certo povo, e outro que o censure por desrespeitoso, por não se distinguir o papel do pai e do tio...

3. A palavra gramática designa o conjunto de regras que o falante de fato aprendeu e do qual lança mão ao falar. É preciso que fique claro que sempre que alguém fala o faz segundo regras de uma certa gramática. O fato mesmo de que fala testemunha isso, porque usualmente não se "inventam" regras para construir expressões. Pelo conhecimento não consciente, em geral, de tais regras, o falante sabe sua língua, pelo menos uma ou algumas de suas variedades. O conjunto de regras lingüísticas que um falante conhece constitui a sua gramática, o seu repertório lingüístico.

Uma gramática do tipo 2 será tanto melhor quanto mais coincidir com uma gramática do tipo 3, isto é, quanto maior conteúdo empírico explicar. É por essa razão que Chomsky diz que a tarefa do lingüista é semelhante à da criança que está aprendendo a língua de sua comunidade: ambos

devem descobrir as regras da língua. Os lingüistas, sabe-se, são muito menos bem-sucedidos que as crianças.

Conceituando língua ___________________

Talvez haja regras gerais válidas para todas as línguas. Talvez não. Não discutamos isso aqui. Aceitemos que uma gramática refere-se a uma língua. Ocorre que língua não é um conceito óbvio. Pelo menos, pode-se dizer que há um conceito de língua compatível com cada conceito de gramática. Isto é, observando a língua de certa forma, veremos a natureza e a função da gramática de forma compatível. Qualquer outra postura será incoerente em excesso para merecer atenção. Distingamos, pois, três conceitos de língua.

a. O primeiro conceito é o mais usual entre os membros de uma comunidade lingüística, pelo menos em comunidades como as nossas: o termo *língua* recobre apenas uma das variedades lingüísticas utilizadas efetivamente pela comunidade, a variedade pretensamente utilizada pelas pessoas cultas. É a chamada língua padrão, ou norma culta. As outras formas de falar (ou escrever) são consideradas erradas, não pertencentes à língua.

Definir língua dessa forma é esconder vários fatos, alguns escandalosamente óbvios. Dentre eles, o de que ouvimos todos os dias pessoas falando diversamente, isto é, segundo regras parcialmente diversas – conforme quem fala seja de uma ou de outra região, de uma ou de outra classe social, se comunique com um tipo de interlocutor, queira vender uma imagem ou outra. Essa definição de língua peca, pois, pela exclusão da variedade, por preconceito cultural.

Essa exclusão não é privilégio de tal concepção, mas o é de forma especial: a variação é vista como desvio, deturpação de um protótipo. Quem fala diferente fala errado. E a isso se associa que pensa errado, que não sabe o que quer, etc. Daí a não saber votar, o passo é pequeno. É um conceito elitista de língua.

b. O segundo conceito de língua, ligado a gramáticas do tipo 2, também é excludente, em relação aos fenômenos, não tanto por só incluir partes, mas por incluí-las apenas de certo modo. Aqui língua equivale a um construto teórico, necessariamente abstrato. Como tal, é considerado homogêneo, não prevê variações no sistema. O que faz é prever sistemas coexistentes, mas não incorpora, embora trabalhe com base em enunciados da fala, as flutuações da fala. Não se quer pôr em dúvida a necessidade da construção do objeto teórico para a tarefa científica de descrever línguas.

Trata-se de colocar a dúvida: até que ponto, efetivamente, tais construtos representam o maior conteúdo empírico possível e até que ponto são restritivos em relação aos fenômenos. As teorias pagam seu preço às ideologias a que se ligam. Por exemplo: o estruturalismo exclui o papel do falante no sistema lingüístico, define a língua como meio de comunicação, o que implica que não há interlocutores, mas emissores e receptores, codificadores e decodificadores. A gramática gerativa só considera enunciados ideais produzidos por um falante ideal que pertença a uma comunidade lingüística ideal. Além disso, concebe a língua como espelho do pensamento, o que implica fazer uma semântica de base lógica privilegiando o valor de verdade dos enunciados. E isso representa uma exclusão de todas as outras funções da linguagem.

Esses tipos de concepção de língua, no entanto, não avalizam nenhum preconceito contra qualquer língua ou contra qualquer variedade lingüística. De fato, trabalham com dados higienizados. E as gramáticas que as estudam estabelecem prioridades, o que sempre significa, na prática, deixar para as calendas as tarefas consideradas posteriores e dependentes da

principal.

c. Considerando-se que os falantes não falam uma língua uniforme e não falam sempre da mesma maneira, a terceira concepção de gramática opera a partir de uma noção de língua mais difícil de explicitar. Digamos, em poucas palavras, que nesse sentido língua é o conjunto das variedades utilizadas por uma determinada comunidade, reconhecidas como heterônimas. Isto é, formas diversas entre si, mas pertencentes à mesma língua.

Observamos que a propriedade "pertencer a uma língua" é atribuída a uma determinada variedade bastante independentemente dos seus traços lingüísticos internos, isto é, de suas regras gramaticais, mas preponderantemente pelo sentimento dos próprios usuários de que falam a mesma língua, apesar das diferenças. Assim, não importa se uma determinada variedade A de uma língua é mais semelhante a uma variedade X de outra língua do que a uma variedade B da mesma língua. A e B serão consideradas variedades de uma mesma língua; X será variedade de outra língua. Este tipo de fenômeno é comum em fronteiras políticas, muito comumente fronteiras também lingüísticas, por causa das atitudes dos falantes mais do que pelos traços gramaticais das formas lingüísticas. Língua é, pois, nesse sentido, um conjunto de variedades.

Fatos lingüísticos e fatos sociais

Consideremos agora alguns fatos lingüísticos. Pouco se sabe sobre as línguas, a despeito dos séculos de trabalho a elas dedicados, mas há algumas evidências. A primeira é que as línguas ligam-se estreitamente a seus usuários, isto é, a outros fatos sociais. Não são sistemas que pairam acima dos que falam, e não se isentam dos valores atribuídos pelos que falam.

Outro fato evidente é que as línguas variam. Não se sabe de nenhuma língua que seja uniformemente falada por velhos e jovens, homens e mulheres, pessoas mais e menos influentes, em qualquer circunstância. Esse fato faz das línguas um objeto extremamente complexo não só pela dificuldade, já de si enorme, de se descobrir a totalidade das regras gramaticais encontráveis e a sua natureza (se categóricas ou variáveis), mas também por causa da extrema dificuldade em se fixar o limite entre o que é e o que não é lingüístico. Tomar uma decisão sobre esse aspecto já é assumir concepções em geral não inocentes no campo ideológico. De certa maneira, é um problema análogo ao da separação entre a economia e a política.

Um terceiro fato evidente é que as línguas mudam. As gramáticas do tipo 1 fazem o possível para ser insensíveis a essa realidade. Mas o real apresenta tal força que mesmo elas acabam por dobrar-se, embora parcial e tardiamente e apenas segundo uma razão: por se pautarem nos "bons escritores", que sempre incorporam formas novas ou mesmo criam formas alternativas. O que tais gramáticas não fazem é associar o fato da mudança ao fato da variação, inerente às línguas naturais, por causa dos valores que os usuários atribuem a formas distintas.

Outro fato que não pode ser esquecido é que a variedade lingüística estudada e aconselhada por gramáticas do tipo 1 resulta de um longo e minucioso trabalho explícito voltado não sobre a língua, no sentido c, mas sobre uma de suas variedades, para "aperfeiçoá-la". Um dos resultados desse trabalho é a apresentação dessa variedade como se ela não tivesse a mesma origem das outras.

Em resumo, aquilo que se chama vulgarmente de linguagem correta não passa de uma variedade da língua que, em determinado momento da história, por ser a utilizada pelos cidadãos mais influentes da região mais poderosa do país, foi a escolhida para servir de expressão do poder, da cultura desse grupo, transformada em única expressão da única cultura. Seu domínio passou a ser necessário para obter-se acesso ao poder.

O que precisa ficar claro é que essa variedade, a mais prestigiada de todas, possui força em razão de dois fatores, ambos desligados de sua, digamos, estrutura: pelo fato de ser utilizada pelas pessoas mais influentes, donde se deduz que seu valor advém não de si mesma, mas de seus falantes; e por ter merecido, ao longo dos tempos, a atenção dos gramáticos, dos dicionaristas e dos escribas em geral, que se esmeraram em uniformizá-la ao máximo, em adicionar-lhe palavras e regras que acabaram por torná-la, efetivamente, a variedade capaz de expressar maior número de fatos ou idéias. Não necessariamente de expressar *melhor*, mas de expressar *mais*. As outras variedades ou foram confinadas ao uso no dia-a-dia, ou a finalidades muito bem definidas pela sociedade.

Resumindo, há fatos básicos em relação às línguas que não podem ser esquecidos, a não ser por certa vontade política:

- elas não existem em si;
- elas variam, isto é, não são uniformes, num tempo dado;
- elas mudam, isto é, não são iguais em dois tempos diferentes, nas suas variedades;
- em certas sociedades, há uma variedade que merece tanta atenção, tanto trabalho de normatização e de criação e/ou incorporação, e em torno de cujas virtudes se faz tamanha pregação, que todos acabam por concordar que essa variedade é a língua, sendo as outras formas imperfeitas e desviantes da língua.

Pode parecer que se trate de preciosismo verbal, mas é preciso acentuar que no interior das línguas não há *variante* — termo que pode dar a idéia de que uma forma deriva, bem ou mal, de outra, que é superior, melhor —, mas apenas *variedades*, isto é, formas coexistentes.

Eventualmente, uma forma de uma variedade pode ter sido emprestada de outra, como há empréstimos de língua para língua e conseqüente adaptação. E é preciso dizer, com todas as letras, que todas as variedades são boas e corretas, e que funcionam segundo regras tão rígidas quanto se imagina que são as da "língua clássica dos melhores autores".

As variedades não são erros, mas diferenças. Não existe erro lingüístico. O que há são inadequações de linguagem, que consistem não no uso de uma variedade, em vez de outra, mas no uso de uma variedade em vez de outra numa situação em que as regras sociais não abonam aquela forma de fala.

É tão inadequado (não errado) dizer: "Vossa Senhoria quer fazer o obséquio de me passar o sal?", numa refeição em família, quanto dizer: "Ô, meu chapa, qué fazê o favor de demití o Ministro X que ninguém mais tem saco pra guentá ele?" ao presidente da República numa reunião do ministério. Mas não se diga que esta última frase está errada. Ela é uma frase do português, tem regras próprias. Nos exemplos, trata-se apenas de gafes análogas a ir à praia de *smoking* ou a um jantar formal de bermuda. O "erro", portanto, se dá sempre em relação à avaliação do valor social das expressões, não em relação às expressões mesmas. Não fosse assim, seria como considerar mal-acabado um colete por não ter mangas.

O "político" nas gramáticas

Digamos mais diretamente, então, o que há de político nas gramáticas. Em gramáticas do tipo 1, o que há de político é mais do que evidente. Elas são excludentes em alto grau. Em primeiro lugar, excluem a fala, considerando propriamente corretas apenas as manifestações escritas (ou as faladas que as repetem, que continuam, na verdade, sendo escritas...).

Sabe-se que a escrita, como a conhecemos, é posterior à fala e foi construída sobre ela, embora esteja claro que as duas modalidades são diversas em numerosos aspectos de que não

cabe aqui tratar. Ao eleger a escrita, não elegem *qualquer* manifestação escrita: adotam como modelo a escrita literária. Ora, é evidente que a literária não é a única escrita, nem a melhor. É uma dentre elas, e só é melhor para a literatura. Mas isso não é tudo.

Ao eleger a escrita literária, elegem alguns escritores, ou ainda uma seleção de suas obras (também para evitar imoralidades...). Selecionam apenas os clássicos. Uma das características dos clássicos, na verdade a mais relevante para as gramáticas (e para representar bons usos da língua!), é serem antigos. De degrau em degrau, excluindo a oralidade, a escrita não literária, a escrita literária moderna, o que tais gramáticas nos apresentam é antes de mais nada uma língua arcaica em muitos de seus aspectos. Esquecem que tais clássicos foram, em seu tempo, freqüentemente apedrejados pelo "mau uso da linguagem", porque então também havia os clássicos a serem imitados.

Em segundo lugar, uma gramática assim pensada e construída exclui a variação, tanto a oral como a escrita. As variedades regionais são, para ela, regionalismos, e merecem tratamento tão desprezível quanto os estrangeirismos, elencados entre os vícios de linguagem.

As variedades sociais eventualmente trazidas para os textos pelos escritores ou são folclore ou concessão incompreensível ao mau gosto. É pois política, sem senso histórico, mas não ingênua, a atitude purista e arcaizante, por considerar sem valor, erradas, frutos da falta de cultura e do desleixo, as manifestações não avalizadas por um estreito e freqüentemente mau "bom gosto".

O preconceito contra qualquer manifestação lingüística popular é escandaloso nas gramáticas desse tipo. Maurizio Gnerre afirma que a língua é o único lugar em que a discriminação é aceita. Em nenhum documento está dito que não se tem o direito de discriminar alguém por causa de seu sotaque ou de qualquer outra peculiaridade lingüística, embora se condene claramente a discriminação quando baseada em fatores como religião, cor, ideário político, etc. Diria que não só não se trabalha em favor do fim da discriminação lingüística, como, pelo contrário, cada vez mais se valoriza a língua da escola, que é na verdade a língua do Estado.

Gramáticas do tipo 2 são políticas em três sentidos, pelo menos:

- em primeiro lugar porque, embora se baseiem na oralidade, a construção dos modelos e, na verdade, o *corpus* utilizado levam sempre, imperceptivelmente talvez, para a consagração da variedade padrão como representante ideal das regras da língua. A melhor demonstração dessa atitude é que o estudo da variação lingüística cabe a um ramo interdisciplinar, a sociolingüística, não à lingüística mesma;
- em segundo lugar, tais gramáticas são políticas na construção e delimitação do objeto: conforme o que excluem ou incluem no objeto da teoria, efetuam um recorte dos fenômenos que imediatamente denuncia as ligações ideológicas da teoria gramatical com certas concepções de outros fenômenos sociais. Casos evidentes são o estruturalismo americano, ligado diretamente ao behaviorismo, e a gramática gerativa, que apela fortemente para o inatismo. Compare-se, também, a concepção de signo em Saussure e em Voloshinov;
- pela exclusão que tais gramáticas promovem do aspecto histórico das línguas, das razões sociais das mudanças. A doutrina da precedência da sincronia vem de par com uma concepção de língua como sistema independente de fatores extralingüísticos, excluindo totalmente o papel da história e das reais relações entre os falantes.

As gramáticas do tipo 3 são evidentemente políticas. Nesse caso, no entanto, não necessariamente a marca política é imposta por grupos de poder especializados. É a própria comunidade que fala a língua que trabalha politicamente, impingindo normas de linguagem e excluindo os que não se submetem.

Nesse sentido, os próprios falantes promovem o máximo possível de normalização ou de

especialização de variedades, atribuindo valores às formas lingüísticas. Em comunidades de maior escolaridade, é claro que gramáticas do tipo 1 interferem em gramáticas do tipo 3. Daí porque normas e concepções daquelas gramáticas podem encontrar-se reproduzidas nestas. A comunidade, embora exercite a diversidade, considera explicitamente uma forma de falar melhor que outra. A forma mais valorizada coincide com a padronizada pelas gramáticas.

No entanto, não existe nenhuma variedade e nenhuma língua que sejam boas ou ruins em si. O que há são línguas e variedades que mereceram maior atenção que outras, segundo necessidades e eleições historicamente explicáveis. Necessidades e eleições claramente políticas. Fischman menciona quatro atitudes básicas adotadas em relação a variedades privilegiadas, que as valorizaram sobremaneira.

- **Padronização**: consiste na codificação e aceitação, dentro de uma comunidade lingüística, de um conjunto de hábitos ou normas que definem o uso "correto". Este é um assunto típico dos guardiães da língua: escritores, gramáticos, professores, etc., isto é, de certos grupos cujo uso da língua é profissional e consciente. Codifica-se a língua e ela é apresentada à comunidade como um bem desejável. Em seguida, promove-se a variedade codificada, por meio de agentes e autoridades como o governo, os sistemas de educação, os meios de comunicação, etc. O que é importante verificar, nessa tarefa, é que ela se efetua sobre uma variedade que, antes de ser trabalhada, é (considerada) cheia de "defeitos e lacunas". A padronização não é, pois, uma propriedade da língua, mas um tratamento social. Consiste em fazer passar por natural o que é criado.
- **Autonomia**: é uma atitude que se preocupa com a unidade e a independência do sistema lingüístico, erigindo-o fre–qüentemente em condição *sine qua non* da unidade nacional. O principal instrumento da autonomia é a padronização, por meio de gramáticas e dicionários, meio seguro de representar a autonomia e de aumentá-la, fixando as regras e aumentando o léxico. "Os heróis não nascem, são feitos": o mesmo vale para a autonomia das línguas.
- **Historicidade**: Fischman utiliza uma analogia interessante: buscar sua própria ascendência é uma das características dos novos–ricos. Da mesma forma, as línguas, para parecerem autônomas, exigem um esforço de reconstrução de seu passado, para descobrir sua "honrosa estirpe". Nada melhor do que derivar do latim, desde que não se diga que foi do latim dos soldados...
- **Vitalidade**: atitude que se preocupa com a manutenção da língua e sua difusão – quanto mais numerosos e importantes os falantes, maior a autonomia, a historicidade e a vitalidade. Essa postura fica clara em muitos lugares, mas é interessante verificar que funcionou como justificativa para a confecção das primeiras gramáticas do espanhol e do português. Os autores alegavam coisas como "um grande império merece uma grande língua", "as gramáticas são necessárias para que a língua possa ser levada para as colônias, para que lá possa permanecer mesmo quando terminar a dominação política". Bastariam declarações como essas, aliás, para demonstrar claramente a relação da gramática com a política, principalmente no caso das gramáticas pedagógicas, relação que é extremamente bem manifesta nas quatro atitudes enumeradas por Fischman.

A adoção de gramáticas do tipo 1 pelas escolas é bem um sintoma de que elas pouco se preocupam em analisar efetivamente uma língua mas, antes, em transmitir uma ideologia lingüística. Se considerarmos que aquelas gramáticas adotam uma definição de língua extremamente limitada, que expõem aos estudantes um modelo bastante arcaico e distante de experiência vivida, mais do que ensinar uma língua, o que elas conseguem é aprofundar a

consciência da própria incompetência, por parte dos alunos.

O resultado é o aumento do silêncio, pois na escola não se consegue aprender a variedade ensinada, e se consagra o preconceito que impede de falar segundo outras variedades. E isso é politicamente grave porque, segundo Foucault, "o discurso não é simplesmente o que traduz as lutas ou os sistemas de dominação mas o porquê, aquilo pelo que se luta, o poder cuja posse se procura".

* Publicado originalmente na revista *Novos Estudos Cebrap*, v. 2, n. 3, nov. 1983, p. 64-69.

PRÁTICAS DE SALA DE AULA

– A partir de hoje, em todas as aulas, vocês me tragam um pequeno texto livre. Uma história qualquer que tenha acontecido no dia-a-dia. Dez linhas. Não é necessário mais que dez linhas.Entenderam?

A classe inteira ficou encarando dona Furquim como se ela fosse a mulher-maravilha. Será que dona Furquim estava caçoando da gente?

– Dez linhas do quê, professora?

Dona Furquim estava acabando de apanhar os livros de cima da mesa. Virou-se e repetiu, como se estivesse dizendo algo que nós devíamos saber de cor.

– Vamos contar por escrito as coisas que acontecem todos os dias.O cotidiano de cada um. Mesmo que pareça um fato sem importância. Façam de conta que é uma brincadeira. Em casa, vocês arranjam um tempinho, passam para o papel um pouco da vida. Tanta coisa, não é mesmo? Sempre acontece tanta coisa na vida da gente!

Depois da aula geralmente a turma gostava de atirar bolotas de papel uns nos outros. Nesse dia ninguém atirou bolota em ninguém.Maria Clara de Ovo continuava coçando o dedo. O Neto cismou de perguntar se era para fazer a redação a tinta ou a lápis.

Soara o sinal. Dona Furquim ia saindo:

– À vontade. Tanto faz a tinta ou a lápis.

Assim foi o primeiro dia de aula de dona Furquim. Ela nunca fez questão das coisas muito na ponta da língua. Gostava de dizer que é bom aprender para a vida. Como se aprende a andar. Foi por causa de dona Furquim que desse dia em diante passei a rabiscar coisas que aconteciam em minha vida. Enchi um caderno de redação e depois outro caderno de redação. Isto que estou contando aqui não passa de folhas soltas desses cadernos. No passar a limpo, procurei emendar os erros que dona Furquim havia corrigido. Emendei os erros, mas não modifiquei os fatos.

Lourenço Diaféria

UNIDADES BÁSICAS DO ENSINO DE PORTUGUÊS*

João Wanderley Geraldi

[…] *nas circunstâncias atuais – que parecem ser de um deliberado esvaziamento de todo esforço educacional autêntico – deve-se ter em mente que não estamos diante de uma discussão teórica, mas sim de uma questão prática, à qual é preciso responder também com soluções práticas.Pode-se tratar a queda de uma telha como um problema dinâmico, formulando hipóteses teóricas alternativas e debatendo a adequação destas últimas. É uma abordagem legítima, mas não é a melhor do ponto de vista de quem está embaixo.*

RODOLFO ILARI

As sugestões de atividades práticas aqui desenvolvidas devem ser entendidas no interior da concepção de linguagem como forma de interação. Textos posteriores aprofundam alguns dos tópicos aqui iniciados. Essas sugestões não podem ser tomadas como um "roteiro". Elas constituem apenas subsídios para o professor, e ao mesmo tempo procuram demonstrar, na prática, a articulação entre a atividade de sala de aula e a concepção interacionista de linguagem.

Para minha surpresa, essas sugestões acabaram corporificando uma proposta de ensino de língua portuguesa, e como proposta está servindo de base para projetos desenvolvidos na cidade de Aracaju, desde 1981, e em Campinas, desde 1983, além de ter servido de base para trabalhos de colegas em outros municípios. Assim, muito do que pode parecer mera proposta teórica já foi reinventado em sala de aula, experimentado e modificado por colegas.

A prática de leitura de textos

Esta prática envolve dois tipos de textos e dois níveis de profundidade de leitura:

- a de textos "curtos": contos, crônicas, reportagens, lendas, notícias de jornais, editoriais, etc.
- a de narrativas longas: romances e novelas.

Como o primeiro tipo se correlaciona estreitamente com a prática de produção de textos, desenvolverei inicialmente o segundo. Para tanto, vou considerar que o número de aulas semanais é de cinco períodos, distribuídos idealmente em duas, uma e duas aulas – supostamente segunda, quarta e sexta-feira. Considero este o horário ideal para a aplicação desta proposta de ensino, o que não quer dizer que não possa ser aplicada em horário distinto.

Para a prática da leitura de narrativas longas, sugere-se um período de aula por semana (quarta-feira, no horário proposto). Embora alguns teóricos da literatura considerem o enredo como algo não fundamental na obra literária, para essa atividade me parece importante precisamente o enredo: é o enredo que enreda o leitor. Daí a seleção de romances e novelas para esta atividade e não obras de "narrativas curtas".[1]

Como desenvolver tal atividade? Dependendo do número de alunos da turma, selecionaria as obras literárias. Havendo 34 alunos matriculados, arrolaria quarenta títulos em meu plano de trabalho, no início do ano letivo. Preferencialmente, quarenta títulos diferentes.

Selecionados os romances para a atividade de leitura, na primeira aula em que as obras

estiverem disponíveis, os alunos escolherão um dos livros para sua leitura individual, que se iniciará na própria sala de aula, podendo continuar fora da classe se os livros puderem ser levados para casa pelo aluno. Isso dependerá de como o acervo será constituído, assunto de que trataremos logo a seguir.

A experiência de aplicação desta proposta tem demonstrado que no primeiro período destinado à leitura ocorre um pouco de confusão: os alunos ora se decidem por um livro, ora por outro, havendo muita troca durante os primeiros momentos da aula. Cada professor deverá medir o tempo necessário para isso. A partir de certo momento, a atividade deverá ser de leitura, efetivamente.

Antes da escolha dos alunos, o professor poderá explicar como será desenvolvida a atividade e como será avaliada. Em princípio, nenhuma cobrança deveria ser feita, dado que o que se busca é desenvolver o gosto pela leitura e não a capacidade de análise literária. A avaliação, portanto, deverá se ater apenas ao aspecto quantitativo (o aspecto qualitativo das leituras realizadas pelos alunos dependerá, logicamente, da seleção de obras feita pelo professor). O que, na minha opinião, não se deve fazer é tornar o ato de ler um martírio para o aluno – que ao final da leitura terá que preencher fichas, roteiros ou coisas parecidas. Nada disso me parece necessário.[2]

A avaliação, incidindo sobre o aspecto quantitativo, poderá ser feita em simples caderno de anotações do professor que, a cada página, anotará o nome do aluno e a obra que estiver lendo. A cada troca que o aluno realizar com um colega, o professor simplesmente anotará o novo livro escolhido, sem exigir nenhum trabalho escrito (nem mesmo oral) dos alunos.

É preferível até que um aluno diga ao professor que terminou de ler um romance, embora não o tenha lido, do que o professor "cobrar" tal leitura. Nas séries iniciais (quinta e sexta séries), a experiência tem mostrado que, independente de qualquer pergunta do professor, os alunos acabam falando sobre o livro que leram (e isso é o que importa).

A experiência de aplicação desta proposta tem demonstrado que é possível estabelecer os seguintes critérios quantitativos para avaliação:

Ao final do	Quantidade
primeiro bimestre	3
segundo bimestre	5
terceiro bimestre	8
quarto bimestre	10

de tal sorte que, no final do ano letivo, o aluno terá lido, no mínimo, dez romances ou novelas. Como o professor estará anotando em seu caderno cada troca de livro feita pelo aluno, terá automaticamente a avaliação dessa parte das atividades de aula, independentemente de qualquer outro teste, prova ou trabalho.

Considerando a aplicação da proposta nos últimos quatro anos do fundamental, ao final cada aluno terá lido, no mínimo, quarenta romances, o que lhe permite efetivamente realizar estudos de literatura durante o segundo grau.

Agora, uma questão de ordem prática: como conseguir os quarenta livros de que estamos falando? Além das possibilidades que cada professor poderá vislumbrar, eu apontaria as seguintes:

- **aquisição**: como no início do ano letivo os pais já estão habituados ao gasto com material didático, é possível usar essa fórmula. Dependerá, é lógico, da situação econômico-

financeira da escola em que estamos trabalhando. A forma ideal dessa aquisição é o professor encomendar os livros (por reembolso postal ou em livrarias) em seu nome, dividindo o preço total pelo número de alunos. A aquisição dos livros pelos alunos, individual e diretamente na livraria, poderá criar problemas, dado que o preço dos livros não é uniforme, gerando, portanto, diferenças e problemas desnecessários. Além disso, o professor poderá facilmente obter descontos nas livrarias. O valor de tal desconto poderá ser destinado pelo professor para a compra de matrizes e de papel, que serão empregados em outras atividades (como veremos mais adiante);

- **utilização da biblioteca escolar**: caso exista biblioteca na escola, o professor poderá usar os livros existentes, combinando com o responsável que as obras selecionadas serão utilizadas por tais classes e tais alunos. É importante que a biblioteca possibilite ao aluno a retirada do livro, pois ele iniciará a leitura em aula, mas o enredo o levará a querer saber o fim da história. Certamente ele lerá fora da aula, independentemente de solicitação do professor;
- **utilização da biblioteca pública**: nos municípios em que há biblioteca pública, é possível usar seu acervo. Em geral, tais bibliotecas são pouco utilizadas, quer por escolas, quer pela população (e prefeito nenhum é bobo em aplicar recursos – que são poucos – em lugar tão pouco visitado...). Novamente o entendimento entre o professor e o responsável pela biblioteca se faz necessário, a fim de que de fato as obras estejam à disposição dos alunos;
- **pedido de auxílio a clubes de serviço**: em escolas mais carentes, onde não há bibliotecas e os pais não dispõem de recursos para comprar os livros, uma solução é começar a constituir a biblioteca com o auxílio de clubes de serviço (Rotary, Lyons, etc.);
- **pedido às editoras**: as empresas editoriais sempre dispõem de parte da edição de livros para propaganda. Tais livros, em geral, são distribuídos entre professores, críticos, bibliotecas, etc. Nem sempre é possível conseguir, gratuitamente, os livros que se deseja. Assim mesmo, vale a pena tentar;
- **entrega do problema aos próprios alunos**: os alunos poderão trazer romances de casa ou organizar promoções para obter recursos necessários à compra.

Essas possibilidades são apenas algumas. Dada sua situação concreta, cada professor poderá imaginar outras: associação de pais e mestres, campanhas de doações, etc.

Sobre esse tipo de atividade, restam ainda algumas considerações. Em primeiro lugar, é preciso ter em mente que obras destinadas a alunos de quinta série do noturno não podem ser idênticas àquelas destinadas a crianças. Em segundo lugar, cada professor notará quando um aluno não está lendo: nesses casos, talvez se torne necessário um bate-papo com o aluno.

A experiência tem demonstrado que alunos que inicialmente não queriam ler, começaram a ler quando notaram que seus colegas estavam lendo. Os comentários feitos informalmente pelas crianças entre si também são provocadores (muito mais do que uma longa exposição do professor em sala de aula sobre a importância da leitura...).

Uma questão: e se o aluno não tiver lido, ao final do primeiro bimestre, os três romances fixados? Na avaliação isso deverá ser levado em conta? Na minha opinião, sim. Para o bimestre seguinte, o aluno estará "devendo" a leitura de maior número de obras do que o previsto.

No entanto, deve ficar clara, tanto para o professor quanto para o aluno, a situação que de fato fez com que o aluno não tivesse cumprido o mínimo desejado. Isso pode ser verificado em bate-papo informal e não por meio de fichas de leitura ou assemelhados. Importa que o aluno adquira o gosto de ler pelo prazer de ler, não em razão de cobranças escolares.

Repito aqui o que já disse: é preferível que um ou outro aluno nos "logre", dizendo que leu um livro que não leu, a estabelecer critérios rígidos de avaliação da leitura. É preciso também

confiar no aluno, e isso representa uma postura em relação à educação.

Quanto à leitura de textos curtos, é melhor que seja desenvolvida em grande grupo, por professores e alunos. No horário proposto aqui, tal atividade se desenvolveria na segunda-feira, quando teríamos dois períodos geminados. Essa leitura será feita em maior nível de profundidade e corresponderá ao que comumente tem sido chamado de interpretação de textos, com uma diferença: o texto deverá servir de pretexto para a prática de produção de textos orais ou escritos.[3]

A leitura de um texto curto (noticiário, crônica, conto, etc.) não exerce uma função aleatória na sala de aula. Com os textos curtos, o professor poderá exercer sua função de ruptura no processo de compreensão da realidade.

Assim, as temáticas de tais textos, obedecendo aos interesses dos alunos, devem servir também ao professor que, por meio deles, pode romper com a forma pela qual os alunos interpretam a realidade. Nesse sentido, a temática de uma história contada por uma criança, numa quinta série, pode determinar a inclusão de um texto curto na semana seguinte que permita aos alunos reinterpretar a própria história, tema de aula da semana anterior.

A prática de produção de textos

O exercício de redação, na escola, tem sido um martírio não só para os alunos, mas também para os professores. Os temas propostos têm se repetido de ano para ano, e o aluno que for suficientemente vivo perceberá isso. Se quiser, poderá guardar redações feitas na quinta série para novamente entregá-las ao professor da sexta série, na época oportuna: no início do ano, o título infalível "Minhas férias"; em maio, "O dia das mães"; em junho, "São João"; em setembro, "Minha Pátria"; e assim por diante... Tais temas, além de insípidos, são repetidos todos os anos, de tal modo que uma criança de sexta série passa a pensar que só se escreve sobre essas "coisas".

Para o professor, por outro lado, vem a decepção de ver textos mal redigidos, aos quais ele havia feito sugestões, corrigido, tratado com carinho. No final o aluno nem relê o texto com as anotações. Muitas vezes o atira ao cesto de lixo assim que o recebe.

A proposta que aqui desenvolvemos procura fugir de tais temas, e, ao mesmo tempo, permite que se dê aos textos produzidos pelos alunos outro destino que não o cesto de lixo.

Antes de mais nada, é preciso lembrar que a produção de textos na escola foge totalmente ao sentido de uso da língua: os alunos escrevem para o professor (único leitor, quando lê os textos). A situação de emprego da língua é, pois, artificial. Afinal, qual a graça em escrever um texto que não será lido por ninguém ou que será lido apenas por uma pessoa (que por sinal corrigirá o texto e dará nota para ele)?

Assim, para fugir a tal aspecto, proponho aos textos produzidos em aula outro destino. E desse destino os alunos devem tomar conhecimento já no início do ano letivo:

- **para os textos produzidos na quinta série**: a publicação, mimeo–grafada, de uma antologia das histórias produzidas, onde constará tanto o nome do aluno que contou a história como o nome do autor do texto. No final do ano, portanto, os alunos terão produzido um livrinho, e este será o objetivo final da prática de produção de textos nesta série;
- **para os textos produzidos na sexta série**: organização, como na série anterior, de uma antologia de textos no final do ano ou organização de um jornal mural da turma, onde serão afixados os textos produzidos para que todos os colegas possam lê-los;

- **para os textos produzidos na sétima série**: organização de jornal mimeografado, da escola ou da série, com circulação mensal, onde os melhores textos serão publicados. Os jornais poderão ser vendidos no interior da própria escola ou fora dela, para assim se tornarem financeiramente viáveis;
- **para os textos produzidos na oitava série**: organização de antologia no final do ano e/ou remessa dos melhores textos para publicação no jornal da localidade (quando houver e desde que o professor consiga espaço para uma coluna de sua responsabilidade). Sabe-se que os jornais do interior publicam mais *releases* de órgãos governamentais do que matéria produzida em sua própria cidade. É fácil conseguir com tais jornais espaço para a publicação de textos produzidos na escola: aumenta sua venda, pois tanto os pais quanto os colegas vão procurar ler aquilo que o filho ou o amigo escreveu!

Bem, até aqui pensamos num destino para os textos produzidos, a fim de fugirmos da situação artificial que é a produção de textos na escola, e ainda não pensamos como produzi-los e em que medida. Vamos a isso, lembrando que a prática da produção de textos será desenvolvida no dia em que dispusermos de duas aulas geminadas (no horário proposto anteriormente, às segundas-feiras).

Quinta série

Nessa série, a atividade de produção incidirá basicamente sobre o texto narrativo, ou seja, os alunos escreverão histórias (ou estórias, se assim preferirem meus leitores!)[4]. Como? Um aluno, a quem previamente o professor solicitou que pedisse a seus pais, tios, avós, etc. para contar uma história em casa, contará tal história para toda a classe.

Em aula, esse aluno "funcionará" como uma espécie de "monitor": além de contar a história que lhe fora contada em casa (atividade oral da criança), ficará também à disposição dos colegas para perguntas. Ouvida a história, toda a classe passa a escrevê-la em seu caderno de redações. Assim, não se coloca a criança perante o dilema: é preciso fazer uma redação (para o chato do professor de português...) e não sei o que dizer. Em vez de colocarmos o aluno perante duas dificuldades (criar e escrever), terá apenas uma: escrever.

A cada semana, um novo aluno, uma nova história. Ou a leitura de um texto curto provocada pela própria história como apontamos anteriormente. Ao final do ano letivo o professor disporá não só de uma antologia de histórias... Saberá também quais são as histórias que os pais, os avós, os tios, etc. contam a seus alunos. Saberá, portanto, um pouco mais da realidade do local onde está situada a sua escola.

Antes de reproduzir alguns relatos da aplicação dessa metodologia, gostaria de apontar para duas facetas da proposta:

- ao tomar como temas de redações dos alunos histórias "familiares", foge-se ao autoritarismo pedagógico do professor. Afinal, ele também entrará na sala de aula para ouvir uma história que desconhece... Aprenderá com os alunos;
- se sobrar tempo (terminada a produção de textos), o professor poderá aproveitá-lo para discussões sobre a história (leitura em profundidade), tomando alguns de seus aspectos para debates com os alunos. Em geral, tais histórias estão cheias de superstições (casos de "fantasmas"), preconceitos (contra a mulher, contra o negro, etc.) ou revelam um tipo de vida que está desaparecendo (fatos simples de vida dos avós, dos pais, pescarias, divertimentos que já não existem, etc.). A discussão em aula de tais temáticas interessa não só no sentido de uma educação formativa, mas também ao próprio preparo do aluno para as séries mais avançadas, em que o texto básico será a dissertação. E não se disserta

a não ser que se tenham idéias.

Entremeados a tal tipo de atividade de produção de textos, pode-se pensar em produzir textos não narrativos (os dissertativos serão produzidos no debate oral a que me referi no segundo caso, acima): escrever textos normativos e textos de correspondência. Como?

- **textos normativos**: algumas das aulas de produção de textos, nesta série, poderão ser destinadas para os alunos escreverem "as regras de uma brincadeira". Prepara-se na aula de português o lazer da hora de recreio, quando as crianças jogam, e sabem o jogo que jogam. Na aula, então, poderão em grupos escrever as regras de tais jogos. Duas razões para esse tipo de exercício: a primeira para que os alunos aprendam a produzir textos normativos; a segunda para que eles mesmos possam criticar tais textos. Escritas as regras durante a aula, notarão no recreio que o jogo não funciona como eles estabeleceram... Em termos formativos, prepara-se o aluno para a percepção de que na sociedade obedecemos a regras. Se as regras não servem para nós, podem ser mudadas, como as regras do jogo escritas na aula tiveram de ser alteradas na hora da brincadeira do recreio.
- **correspondência**: em aula, os alunos poderão escrever cartas familiares, aprendendo também a preencher envelopes. Lembro perfeitamente que meus pais reclamavam que eu não sabia escrever uma carta para algum familiar distante, e, no entanto, estava no colégio. Tais cartas poderão ser escritas em sala de aula, mas o professor não deve corrigi-las (afinal, há um preceito constitucional que chamaria a isso de violação de correspondência). Uma das possibilidades para esse tipo de atividade foi experimentada por duas ex-alunas do curso de Letras da Fidene (professora Maria Eugênia Fiorin, de Catuípe-RS, e professora Shirley Reginatto, de Planalto-RS), a partir de proposta apresentada em aula: trocaram entre si endereços particulares de seus alunos, e cada aluno passou a se corresponder com o colega de outra cidade. O fato de uma criança da quinta série receber, por correio, correspondência a ela endereçada, entusiasma-a a continuar escrevendo. Dessa forma, as colegas Maria Eugênia e Shirley conseguiram que seus alunos passassem a escrever, independentemente da atividade escolar.

A essa altura da exposição, tenho absoluta certeza de que uma das questões que o leitor está se fazendo (e me fazendo, portanto) é sobre a avaliação de tal trabalho. Exceto quando a atividade for de produção de cartas, que deverão ir direto para o correio, os demais textos serão feitos em um caderno de redações (sugiro que sejam cadernos simples, do tipo brochura). Ao final da atividade, os alunos entregarão para o professor o caderno. A leitura de tais textos será a própria preparação das aulas de "prática de análise lingüística", de que tratarei adiante.

Para a avaliação dos textos produzidos em aula, especialmente os textos narrativos, o professor poderá utilizar-se da bem conhecida fórmula do *lead* jornalístico: quem fez o quê, com quem, quando, onde, como e por quê. Ora, uma história sempre conterá personagens (quem?), um acontecimento (o quê?), ocorrido em determinada época (quando?), em determinado lugar (onde?), realizado de tal forma (como?), por algum motivo ou alguma finalidade (por quê?).

Ao final da quinta série, uma história escrita por um aluno deverá conter respostas para essas questões. Evidentemente, o professor não poderá exigir que os alunos apresentem, na narrativa escrita, resposta a uma questão para a qual não houve resposta na narrativa oral. Aliás, um dentre os exercícios a serem planejados na "prática de análise lingüística" é o de, precisamente, tentar criar uma resposta para tal.

Assim, como as atividades de produção de textos serão semanais, ao final de um bimestre, comparando o primeiro texto produzido pelo aluno com o último, pode-se notar claramente se houve ou não algum progresso, independentemente de se organizar um teste ou prova. Aliás, eu não saberia como elaborar uma prova em que se pudesse avaliar objetivamente a produção do

aluno na modalidade escrita, sem considerar o processo de aprendizagem realizado durante o bimestre.

Nesse sentido, a avaliação não seria do produto, mas do processo. Um aluno que no final da quinta série escreve um texto que não apresenta clareza sobre o fato que narra e as personagens e que não tem seqüência, não terá conseguido fazer um texto narrativo. Tem-se aí um critério de avaliação que foge a questões de ordem ideológica (a chamada correção conteudística) e foge também a questões meramente formais (correção de ortografia, concordância, etc., e somente isso).

Prometi alguns relatos. Além da experiência realizada pelas professoras Maria Eugênia e Shirley, a propósito da correspondência entre alunos, merece ser citada a experiência realizada pela professora Neusa Bischoff, em Arroio do Tigre, em seu estágio no final da licenciatura curta em letras (1980), com alunos da quinta série. Baseou-se na produção, em sala de aula, de histórias contadas por alunos e escritas por toda a classe. Ao final do estágio (um bimestre), a série publicou "Nossas estórias", um conjunto de doze contos nos quais se encontram não só narrativas de fatos pitorescos, mas também a história da própria família, o tratamento de problemas como o êxodo rural, histórias de pequenos furtos, etc.

Todas essas histórias possibilitaram não só o exercício de produção de textos escritos, mas também discussões de tais temas e a recuperação da história familiar (por exemplo, a história da imigração da família da Itália para o Brasil). O interessante a notar é que esse trabalho se desenvolveu em apenas um bimestre, e que o livrinho não estava pronto no final do período de estágio, tendo os alunos trabalhado fora da classe para finalizá-lo.

Sexta série

Nessa série, além da produção de textos na linha metodológica proposta para a série anterior, embora em menor quantidade, a introdução para o exercício de redação se dará pela leitura, interpretação e discussão de textos "curtos", cuja temática central nesta série seria a história do Brasil e o noticiário da imprensa. Ou seja, de um lado as atividades de língua portuguesa se integrariam com os conteúdos estudados em história, e de outro lado se tomariam fatos contemporâneos para torná-los temas de aulas – as questões de onde e quando começam a se tornar mais importantes.

Dado o tipo de temática, os textos a serem selecionados para a atividade de leitura serão buscados em jornais (inclusive televisivos) e nos próprios manuais didáticos de estudos sociais, recorrendo-se aos professores da área, a fim de poder haver integração (e mesmo para fugir de textos criticáveis em razão da ideologia que lhes subjaz). Tomemos apenas um exemplo no que tange à história do Brasil: a República de Palmares em geral é tratada em duas linhas nos livros didáticos, mas durou quase um século.

Metodologicamente, a aula partirá agora do texto escrito para a discussão oral, finalizando-se novamente em texto escrito, desta feita de produção dos próprios alunos. Os debates orais, tal como aconteceram na série anterior, incidirão, agora, mais sobre o porquê dos fatos, procurando levar os alunos a expressá-los também em seus textos escritos.

Creio que cabe neste momento chamar a atenção dos colegas professores para o fato de que a preparação de suas aulas ocorrerá simultaneamente à sua leitura de jornais, revistas, etc. Uma das maiores dificuldades enfrentadas por professores é precisamente sua falta de tempo para a preparação de aulas (afinal, com os salários que recebemos, somos forçados a assumir excessiva carga horária). No entanto, essa preparação não deve ser feita como algo paralelo a nossa própria leitura.

Atividades que poderão ser desenvolvidas em aulas de produção de textos:

- além da organização de um jornal mural da turma, pode-se preparar durante a própria aula "jornais falados", em que cada aluno escreverá uma notícia em seu caderno e a lerá para a classe;
- organizar palestras de professores da área de estudos sociais (afinal, uma das atividades básicas da língua é ouvir);
- organizar entrevistas com professores sobre temas da história ou do noticiário (local ou nacional);
- organizar palestras de pessoas mais velhas da comunidade, para contarem a história do próprio local, etc.

Além dos textos "narrativos" (ou históricos), ainda poderão ser desenvolvidos exercícios de textos normativos e de correspondência. Manteria nesta série a correspondência familiar de que já tratei anteriormente. Quanto aos textos normativos, incluiria agora também o estabelecimento de regras de trabalho em grupo, já que nesta série os grupos naturais já estarão constituídos. Pode-se pensar em organizar os "regimentos" próprios de tal trabalho: quem coordena? por quanto tempo? quem se responsabiliza pelo material? quem controla para que todos falem?, etc.

Sétima série

Metodologicamente, permanecerá a linha apontada na série anterior: do texto escrito utilizado como pretexto para a discussão e, posteriormente, para a produção de novo texto sobre a mesma temática. Centraria, no entanto, os temas não mais na história do Brasil e no noticiário de jornais, mas em comentários, editoriais, reportagens (inicialmente curtas), de um lado, e, de outro lado, textos de ficção, lendas e contos.

Um critério de avaliação dos textos de sétima série: os alunos apresentarem no mínimo um conjunto de razões (o porquê) coerentes para o que acontece, embora não seja necessário exigir que o aluno tome uma posição. A partir dessa série, não bastará apenas narrar o acontecimento: é preciso que se pergunte pelo "por quê?" do acontecimento. Assim, de uma reportagem sobre seca, por exemplo, pode-se desenvolver com os alunos discussões em torno da ecologia e da economia.

Já apontei possíveis destinos a serem dados aos textos produzidos nessa série. Assim, as atividades girarão em torno da produção do jornal, onde tem lugar não só o noticiário, mas também a produção literária, daí a inclusão de textos como contos e lendas para trabalhos nessa série.

Quanto aos outros gêneros (normativos e correspondência), creio que cabe nessa série um estudo de estatutos de grêmios estudantis (se não existir na escola, é um bom momento para fundá-lo). Na correspondência, iniciar trabalhos com ofícios (especialmente o ofício-convite e o ofício-agradecimento), já que nessa série os alunos, em geral, lideram as associações estudantis existentes na escola.

É claro que as atividades propostas para as séries anteriores também têm lugar: palestras de professores, entrevistas, etc.

Oitava série

Temática: economia, política e sociedade. É hora também da página policial e, principalmente, do porquê da página policial. Temas como partidos políticos: o que são, por que existem, quais as diferenças. Na literatura: além dos gêneros já trabalhados, também a poesia e suas temáticas.

Nessa série, o problema essencial a ser desenvolvido é no interior do porquê; ou seja, a argumentação, coerente e adequada, será a base de todo o trabalho de leitura, discussão e

produção de textos. Ao final da oitava série, o aluno deverá expressar, num texto, também a sua posição quanto ao problema (e essa posição poderá ser contrária à do professor...).

Metodologicamente, o debate, a discussão irão centralizar os trabalhos de sala de aula. Os textos serão usados como suporte para tais discussões. Aqui, fatos servirão de introduções a textos mais disserta-tivos. A posição do aluno é a conclusão de seu trabalho.

Quanto à correspondência, pode haver a introdução de cartas de pedido de emprego. Estudo de textos normativos: o regimento da escola. Afinal, a maioria dos alunos encerrará nessa série sua passagem pela escola, e irá participar de clubes, cooperativas, etc. Daí, estudar-se o regimento da escola: sua experiência no interior da própria escola lhe permitirá uma leitura crítica.

Como o leitor deve ter notado, a proposta parte da narrativa (histórias familiares) para a dissertação, e em todos os momentos a temática provém de fatos mais ou menos conhecidos da classe. Apenas na oitava série o processo da construção do texto dissertativo se completa.

A avaliação do trabalho se baseará, quanto a este tipo de atividade, no processo: a comparação entre os primeiros textos e os últimos é que dará o parâmetro para atribuição de uma nota ao aluno.

Questões de ordem prática, como o programa a ser desenvolvido, o fato de os alunos no ano seguinte terem um ensino tradicional, com outro professor, etc., creio que só podem ser respondidas levando-se em conta a situação concreta de cada escola.

Entretanto, uma coisa me parece fundamental: o compromisso do professor não é com seu colega da série seguinte, e sim com seus 35 alunos. De outro lado, toda a sugestão de programa “oficial” não passa de sugestão. O conhecimento de metalinguagem de análise de uma língua não conhecida não diz que um aluno saiba português. Aliás, estuda-se “sujeito” da oração na terceira série do fundamental e no quarto ano do curso de letras... Aqui, novamente a resposta ao “para que” ensinamos dará a direção de nossa atividade enquanto professores.

Neste quadro, resumo a proposta de prática de produção de textos:

	SÉRIE			
TEXTOS	**Quinta**	**Sexta**	**Sétima**	**Oitava**
narrativos	histórias familiares	história do Brasil e noticiários	fatos: comentários, lendas e contos	economia e política
descritivos	-	onde/quando	-	-
dissertativos	debate oral: "por quê"	por que foi assim	o porquê dos fatos aparecendo nos textos	argumentação
normativos	regras de jogos	regras de trabalho em grupo	estatutos de grêmios estudantis	regimento da escola
correspondência	familiar	familiar	ofício	carta-emprego

Embora possa parecer repetitivo, gostaria de reafirmar que o que se propõe como temática e como atividade numa série não quer dizer que temáticas e atividades propostas nas séries

anteriores não possam ser retomadas, e vice-versa. Apenas se quer mostrar, no quadro, que a temática apontada seria aquela que nuclearia as atividades e os temas da série.

Gostaria também de ressaltar que estamos, até aqui, com um roteiro e algumas sugestões de trabalho em classe, ocupando três horas-aula da semana e até o presente momento não precisamos utilizar o livro didático. Material básico necessário: o romance e o caderno de redações, folhas mimeografadas com textos, recortes de jornais, etc. É claro que estou supondo uma escola em que haja no mínimo um mimeógrafo a álcool, recurso fundamental para atividades em língua portuguesa, já que sem o texto não é possível estudá-lo. E sem estudar textos, ninguém aprende a produzi-los... Para as escolas que não oferecem sequer este material, eis um bom motivo para reivindicações!

A prática de análise lingüística

Antes de mais nada, algumas considerações de ordem geral sobre este tipo de atividades:

- a análise lingüística que se pretende partirá não do texto "bem escritinho", do bom autor selecionado pelo "fazedor de livros didáticos". Ao contrário, o ensino gramatical somente tem sentido para auxiliar o aluno. Por isso partirá do texto dele;[5]
- a preparação das aulas de prática de análise lingüística será a própria leitura dos textos produzidos pelos alunos nas aulas de produção de textos;
- para cada aula de prática de análise lingüística, o professor deverá selecionar apenas um problema. De nada adianta querermos enfrentar de uma vez todos os problemas que podem ocorrer num texto produzido por nosso aluno;
- fundamentalmente, a prática de análise lingüística deve se caracterizar pela retomada do texto produzido na aula de produção (segunda-feira, no horário proposto) para reescrevê-lo no aspecto tomado como tema da aula de análise;[6]
- material necessário para as aulas de prática de análise lingüística:os cadernos de redações; um caderno para anotações; dicionários e gramáticas;
- em geral, as atividades poderão ser em pequenos grupos ou em grande grupo;
- fundamenta essa prática o princípio: "partir do erro para a autocorreção".

Dadas essas colocações iniciais, válidas para a prática de análise lingüística em qualquer das quatro séries a que estamos nos referindo, exporei um conjunto de trabalhos possíveis em cada uma das séries, num "crescendo" de dificuldades. É importante termos presente que o fato de ter sido realizado um exercício sobre um dos temas não significa que não possa ser retomado em outra oportunidade ou em outra série, inclusive.

Quinta série

Recordemos que os textos produzidos serão, basicamente, narrativos. A prática de análise deverá incidir sobre problemas que tais tipos de textos podem apresentar:

Problemas de estrutura textual

- A narração contém respostas às questões: quem? o quê? quando? onde? como? por quê?
- A seqüenciação do acontecimento corresponde à história narrada?
- O que está faltando é importante? torna o texto (história) viável?

Para desenvolver uma possível aula enfrentando problemas de ordem textual, o professor poderá escolher uma redação para exercício em grande grupo. Essa redação será transcrita na

lousa (sem erros ortográficos ou de concordância, já que esse não é o tema da aula). A partir de perguntas ao grande grupo, reconstruirá a história que todos conhecem, confirmando o texto transcrito ou verificando as partes que estão faltando: sua fidelidade ou infidelidade; sua seqüenciação; etc.

Um trabalho em grupo: distribuir as redações em duplas. Cada aluno lerá o texto de seu colega, tentando marcar no texto as respostas às questões (por exemplo: quem? quando? onde?). Reúnem-se os dois alunos, e um apresentará para o outro as respostas. Se não as encontrou, duas possibilidades: ou fez uma leitura inadequada, e o autor do texto lhe mostrará a resposta; ou o texto não tem de fato a resposta esperada, e então cabe completar o texto, o que poderá ser feito pela dupla, escrevendo-se mais um parágrafo, ou reescrevendo-se toda a redação.

Outra atividade: em grande grupo, o professor apresenta um parágrafo que esteja mal estruturado e o reconstrói com os alunos. Depois, distribui os cadernos para cada aluno, onde está marcado o parágrafo que deve ser reescrito. Após a atividade individual de reescrita, retoma alguns exemplos, em grande grupo, transcrevendo tanto o parágrafo inicial quanto o reescrito.

Problemas de ordem sintática

- Concordância verbal.
- Concordância nominal.
- Regência.

Exemplo de uma aula de concordância verbal: o professor, ao ler as redações, vai marcando na margem, com um X, os problemas de concordância verbal. Na aula de prática de análise, toma uma frase e a transcreve com os “erros” de concordância. Pede aos alunos que corrijam a frase (ou as várias frases). Depois, distribui os cadernos previamente assinalados e organiza os alunos em grupo. A cada X na margem de uma redação, há um “erro” semelhante ao apontado na explicação. O grupo tentará localizar esse “erro” e corrigi-lo. Quando o grupo não o localizar, o professor poderá auxiliar. Uma das formas de levar os alunos a identificarem o verbo consiste na substituição do sujeito (pela primeira pessoa do singular ou do plural – o verbo modificará a desinência). Daí, para a correta concordância verbal.

Problemas de ordem morfológica

- Léxico: adequação vocabular.
- Conjugação verbal.
- Formas de plural e feminino.

Por “léxico: adequação vocabular” quero apontar tanto problemas relativos ao emprego inadequado de uma palavra que não significa o que o autor está querendo dizer, como também problemas relativos à variação lingüística. O exercício poderá tentar mostrar expressões sinônimas na língua padrão, ou outras formas vocabulares em outros dialetos.

Preparemos uma aula sobre “conjugação verbal”. Ao ler as redações, o professor irá marcando na margem de cada linha em que houver problema de conjugação verbal (sabemos que se trata da conjugação do verbo segundo outra gramática). Na primeira aula em que trabalhar com esse assunto, coloca na lousa alguns exemplos com “erros” de conjugação verbal. Em grande grupo, corrige-os. Suponhamos que uma redação de aluno contenha os seguintes problemas: “Os ladrão ponhavam as coisas na Kombi e os polícia interviram. Aí chegou o jipe da delegacia, mas não cabeu os ladrão” (texto fictício).

Distribuídos os cadernos de redação, marcados na margem, a classe poderá ser organizada em grupos. O primeiro passo será os alunos identificarem os verbos problemáticos em cada uma das

redações dos membros do grupo. Caso não consigam, o professor poderá auxiliar. Uma boa "dica" é substituir o sujeito da oração e pedir que os alunos continuem o texto. No nosso exemplo fictício, os problemas seriam: *ponhavam*, *interviram*, *cabeu*.

Feita a identificação (exercício de identificação de classe gramatical, sem contudo ser necessário o uso de metalinguagem "exuberante"), o passo seguinte será definir o tempo. Para tanto, basta os alunos retornarem ao texto se perguntando se o fato já aconteceu, está acontecendo ou vai acontecer. No exemplo, temos sempre tempo "passado".

O terceiro momento da atividade do grupo é ter o "nome do verbo", ou seja, o infinitivo. Para tanto, uma boa "dica" é a conjugação do verbo no futuro, na forma "ir mais infinitivo". No caso obteríamos: vai pôr (ou ponhar, segundo o dialeto); vai intervir e vai caber.

Dados os infinitivos dos verbos, o passo seguinte é o manuseio do dicionário (ou gramáticas) para localizar o verbo em questão e verificar como ele se conjuga no tempo marcado no segundo passo desse exercício.

É claro que se o grupo como um todo der como infinitivo "ponhar", não vai encontrar tal verbo no dicionário, e, automaticamente, perguntará ao professor, que dará a resposta adequada. Algumas questões surgirão aqui: o aluno notará que no dicionário se fala em "pretérito", em "futuro do pretérito", em "subjuntivo", etc. E, evidentemente, fará perguntas. Só aqui é que cabe introduzir metalinguagem e explicações, já que solicitadas pelos alunos.

Em resumo, essa aula teria a seqüência:

- Primeiro passo: identificação da classe gramatical;
- Segundo passo: identificação de tempo verbal;
- Terceiro passo: infinitivo do verbo;
- Quarto passo: consulta ao dicionário;
- Quinto passo: correção do texto.

Problemas de ordem "fonológica"

- Ortografia.
- Acentuação.
- Divisão silábica.

Antes de mais nada, estou consciente de classificar sob a rubrica de "fonológicos" problemas que a lingüística talvez não tomasse como tais, ou os trataria de forma totalmente diversa da aqui proposta. Estou mais preocupado neste texto não com a questão teórica mas com a prática do ensino na escola de primeiro grau.

Consideremos uma aula sobre ortografia: novamente, a leitura das redações será o preparo das aulas, e outra vez o professor marcará na margem de cada linha quando houver algum problema de ortografia. Distribuídos os cadernos, os alunos poderão se organizar em grupos. Com o auxílio de um dicionário, tentarão corrigir os "erros" apontados pelo professor.

O ensino de ortografia a partir de regras do tipo "a palavra se grafa com *j* e não com *g* porque é de origem tupi-guarani" não diz absolutamente nada para o aluno (e também para mim, que desconheço tal origem...).

Muitas das sugestões de aulas aqui feitas já foram testadas: outras resultam de relatos de ex-alunos de cursos por mim ministrados. Basicamente, a prática de análise lingüística, embora sob outra forma que me parece mais útil, acaba desenvolvendo todo o programa "oficial" sugerido para as séries finais do fundamental. A aprendizagem de metalinguagem passa a ocorrer assistematicamente.

Nas demais séries, a prática de análise lingüística seguirá o mesmo tom proposto para a quinta série, apenas aumentando o grau de dificuldades. Os problemas já apontados poderiam se

transformar em tópicos de exercícios nas séries posteriores.

Sexta série

Além dos apontados para a quinta série:

Problemas de ordem textual

- Ponto de vista do narrador (narrar na primeira pessoa, na terceira pessoa).
- Passagem de discurso direto para indireto, e vice-versa.

Problemas de ordem estilística

- Transformações simples de orações.
- Reescrita de parágrafos.

Apenas um exemplo de "estilização" de um texto: "Era um dia muito frio e todos estavam sentados num fogão e uma hora um velhinho bateu na porta e foram atender e ele pediu pouso e eles concordaram e deixaram dormir, ofereceram leite, comida não aceitou e ele olhou para o lado e viu uma dispensa e disse vou dormir ali nesta cadeira" (de uma redação de aluno).

Trabalho realizado: em grande grupo, com o auxílio da professora, os alunos foram reescrevendo o texto, chegando ao seguinte resultado: "Todos estavam sentados ao redor de um fogão porque era um dia muito frio. Uma hora um velhinho bateu na porta e foram atender. Ele pediu pouso e todos concordaram".

Problemas de ordem sintática

Os mesmos apontados para a quinta série, incluindo, dependendo do nível da classe, problemas relativos ao emprego de modos verbais.

Problemas de ordem morfológica

Além dos indicados para a quinta série, inclusão de problemas de emprego de pronomes pessoais no caso reto e no caso oblíquo.

Problemas de ordem "fonológica"

Os mesmos indicados para a quinta série.

Sétima e oitava séries

Problemas de ordem textual

Considerando os tipos de textos a serem produzidos nessas séries, será importante levar em conta a clareza, a objetividade e a fidelidade aos fatos.

Quanto aos demais itens, os exercícios poderão ser sobre o mesmo tipo de problemas, se eles persistirem, evidentemente.

As sugestões aqui registradas são apenas indicações de problemas. É claro que os professores, dada sua situação real de ensino, poderão estabelecer outros tipos de atividade e outras questões.

O que me parece essencial na prática de análise lingüística é a substituição do trabalho com

metalinguagem pelo trabalho produtivo de correção e autocorreção de textos produzidos pelos próprios alunos. Essa é a intenção da proposta. Nesse sentido, muitos trabalhos poderão ser feitos, e a cada experiência acumula-se também nossa compreensão do fenômeno lingüístico.

A preocupação maior deste texto foi indicar possibilidades. Cada um dos tópicos apontados pode ser aprofundado. Alguns dos textos desta coletânea resultam de aprofundamentos das indicações aqui feitas.

* Este texto retoma, com algumas modificações, a segunda parte de "Subsídios metodológicos para o ensino de língua portuguesa", *Cadernos da Fidene*, 18, 1981. Acrescento, nesta edição, algumas notas de rodapé.

1 A sugestão é trabalhar preferencialmente com narrativas longas. A prática de sala de aula vem mostrando, no entanto, que, com o uso de coletâneas de contos, crônicas e poemas, entre os livros selecionados para constituir a biblioteca de classe, pode-se atingir o mesmo objetivo aqui proposto.

2 A aposta no aspecto quantitativo nessa atividade não exclui, obviamente, o aspecto qualitativo e a possibilidade de trabalho esporádico, em sala de aula, com uma obra específica. A qualidade da leitura de nossos alunos deverá ser buscada associando-se:

- a prática constante de ler livros;
- a seleção de obras inicialmente sem nenhum preconceito, mas a cada ano aumentando o número de obras de maior qualidade literária;
- o aprofundamento da análise na leitura de textos curtos, feita coletivamente em sala de aula;
- o estudo coletivo – com análises, discussões, júris simulados, etc. – das obras mais procuradas pelos alunos.

3 A introdução de um texto curto para leitura em sala de aula poderá responder a diferentes objetivos e seguir caminhos diversos. Tais textos poderão funcionar como:

- pretexto desencadeador da discussão de um tema sobre o qual os alunos produzirão seus textos;
- revisão de pontos de vista revelados em histórias de vida e em discussões (por exemplo, racismo, drogas, machismo, etc.);
- estudo das formas de dizer empregadas pelo autor, para, com isso, revisarem suas formas de dizer em texto anteriormente produzido;
- estudo de temas específicos do processo ensino/aprendizagem (a estrutura da narrativa, forma de apresentação de personagens, etc.).

4 A opção pelo trabalho com narrativas na quinta série não exclui outras possibilidades. Obviamente, pode-se começar trabalhando com qualquer gênero, embora considere mais difícil iniciar com o gênero dissertativo. Excelente trabalho, iniciado com poesias, foi desenvolvido por Beatriz Citelli, conforme seu relato e análise na dissertação de mestrado "A vivência da escrita na escola de primeiro grau: limites e possibilidades", apresentada em 1990 ao programa de pós-graduação em literatura da Universidade de São Paulo.

5 O uso da expressão "prática de análise lingüística" não se deve ao mero gosto por novas terminologias. A análise lingüística inclui tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discursos direto e indireto, etc.); organização e inclusão de informações; etc. Essencialmente, a prática da análise lingüística não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a "correções". Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina.

6 O objetivo essencial da análise lingüística é a reescrita do texto do aluno. Isso não exclui, obviamente, a possibilidade de nessas aulas o professor organizar atividades sobre o tema escolhido, mostrando com essas atividades os aspectos sistemáticos da língua portuguesa. Chamo atenção aqui para os aspectos sistemáticos da língua e não para a terminologia gramatical com que a denominamos. O objetivo não é o aluno dominar a terminologia (embora possa usá-la), mas compreender o fenômeno lingüístico em estudo.

SOBRE A LEITURA
NA ESCOLA

O livro traz a vantagem de a gente poder estar só e ao mesmo tempo acompanhado.

Mário Quintana

[…] *a diferença essencial entre um livro e um amigo não é sua maior ou menor sabedoria, mas a maneira pela qual a gente se comunica com eles; a leitura, ao contrário da conversação, consistindo para cada um de nós em receber a comunicação de um outro pensamento, mas permanecendo sozinho, isto é, continuando a desfrutar do poder intelectual que se tem na solidão e que a conversação dissipa imediatamente, continuando a poder ser inspirado, a permanecer em pleno trabalho fecundo do espírito sobre si mesmo.*

Marcel Proust

“ÀS VEZES ELA MANDAVA LER DOIS OU TRÊS LIVROS POR ANO”*

Lilian Lopes Martin da Silva

Habituamos-nos de tal forma a comandar as crianças e a exigir delas uma obediência passiva que não pensamos na possibilidade de haver uma outra solução para a educação que não seja a fórmula autoritária.

CÉLESTIN FREINET

Ler de dois a quatro livros por ano significa ler um livro por semestre ou um livro por bimestre. São duas ou quatro fichas de leitura, duas ou quatro provas de livro, duas ou quatro coisas quaisquer que marcam o final de uma atividade pensada e programada para preencher os períodos que burocraticamente fazem o ano letivo e para ajudar a avaliar o aluno – que deve agir, pensar e aprender nesses períodos e não em outros.

Esse é o compasso que rege o ritual de encomenda, compra, leitura e trabalho com os livros na escola. Há um tempo para seleção e indicação das obras, um prazo para a compra, um prazo para a leitura e uma data para entrega da produção disso tudo – esta última, aliás, determina toda a cadeia anterior.

A quantidade de leituras

Se a marcação do ano letivo em bimestres resultasse necessariamente em quatro livros lidos no ano, descontando-se a primeira série (habitualmente um ano de uso de cartilha e não de livros), teríamos em seis anos um mínimo de 24 leituras realizadas obrigatoriamente.

Esse não é, no entanto, um número próximo dos mencionados nos depoimentos[1].

A partir das respostas dos alunos, relacionei cerca de 110 títulos diferentes, dentre eles:

- *Inocência*, de Visconde de Taunay.
- *O alienista*, *A mão e a luva*, *Helena* e *Iaiá Garcia*, de Machado de Assis.
- *Iracema*, *Lucíola*, *A pata da gazela*, *Viuvinha* e *Cinco minutos*, *O tronco do ipê*, *O gaúcho* e *O sertanejo*, de José de Alencar.
- *O cortiço*, de Aluísio Azevedo.
- *A Moreninha*, de Joaquim Manuel de Macedo.
- *Memórias de um sargento de milícias*, de Manuel Antônio de Almeida.
- *Escrava Isaura*, de Bernardo Guimarães.
- *São Bernardo*, de Graciliano Ramos.
- *As caçadas de Pedrinho*, *Reinações de Narizinho*, *Emília no País da Gramática* e *O Pica-pau Amarelo*, de Monteiro Lobato.
- *Nas terras do rei café*, de Francisco Marins.
- *A ilha perdida*, *A montanha encantada*, *A mina de ouro* e *Éramos seis*, da senhora Leandro Dupré.
- *As aventuras de Tibicuera* e *Clarissa*, de Érico Veríssimo.
- *Cazuza*, de Viriato Correia.
- *O escaravelho do diabo*, *Spharion* e *O caso da borboleta Atíria*, de Lúcia Machado de

Almeida.

- *Rosa-dos-ventos*, de Odette de Barros Mott.
- *O mistério do cinco estrelas*, de Marcos Rey.
- *Coração de onça*, *O gigante de botas* e *Cem noites tapuias*, de Ofélia e Narbal Fontes.
- *Férias em Xangri-lá*, de Teresa Noronha.
- *As aventuras de Tom Sawyer*, de Mark Twain.
- *Coração*, de Edmundo de Amicis.
- *Viagem ao centro da Terra*, de Júlio Verne.
- *Alice no País das Maravilhas*, de Lewis Carroll.
- *Pollyana*, de Eleonor H. Porter.
- *O pequeno príncipe*, de Saint-Exupéry.
- *O menino do dedo verde*, de Maurice Druon.

Podemos dizer que os alunos lêem clássicos da nossa literatura, em sua grande parte extraídos do conjunto maior de romances românticos do século passado. Lêem obras do gênero infanto-juvenil, a maior parte delas escrita na primeira metade do século, quando Lobato (na década de 20) significava sozinho "o novo" em literatura para crianças. Ele criava uma literatura de caráter nacional, original, que pretendia registrar a realidade, os ideais, as tradições e os costumes brasileiros, num misto de fantasia e realismo, e que fosse capaz de também instruir, para responder às exigências de conhecimento, postas na época, pelo movimento escolanovista que aqui se introduzira.

Além delas, os alunos lêem obras de autores, brasileiros ou não, que de certa forma dão conta dos sentimentos e das atitudes que a escola pretende consolidar nas crianças: a generosidade, o otimismo, o espírito de renúncia, a piedade, a obediência, etc., e que se tornaram, algumas, verdadeiros *best-sellers* entre o público escolar.

A grande maioria, então, compõe-se de obras escritas no final do século passado e no começo deste. Desde então, elas se repetem ano após ano nas escolas, nos programas de curso, nas férias das crianças, por força da tradição, do costume e da atuação das grandes editoras – que as empurram no mercado, as divulgam, por catálogos, jornaizinhos, brindes, ofertas, etc., nas escolas e na casa dos professores.

Essas obras estavam (e ainda estão!) sendo lidas num período em que todos pudemos assistir a uma verdadeira explosão da ficção destinada ao público infanto-juvenil no Brasil. Certamente tais obras não atingem esse aluno, da escola pública, vindo das camadas de baixa renda e de baixo poder aquisitivo, mas outro qualquer, escolhido como leitor dos novos autores e das novas propostas, como Ana Maria Machado, Wander Piroli, Ruth Rocha, Joel Rufino dos Santos, João Carlos Marinho, Lygia Bojunga Nunes, Ziraldo e outros.

Não quero com isso negar aos clássicos e aos outros livros citados o seu devido valor. Nem fazer passar a idéia de que os autores contemporâneos são melhores que os do passado. Não vou entrar no mérito dos livros e dos autores. Entro no mérito da seleção desses livros.

Os critérios de seleção de leituras

Por que os clássicos são escolhidos, e não os outros?

Os motivos são vários e o primeiro a considerar vem de uma hipótese com grande chance de ser confirmada, se testada ou pesquisada: os professores selecionam livros ou autores de seu conhecimento e leitura.

– Você pode ou não escolher os livros que deseja ler na escola?

– “Não, não posso”.

– Por quê?

– “A professora manda o que ela acha melhor”... “Os professores é que mandam”.

“Os professores não aceitam sugestões”... “Tem que dançar conforme a música”... “Tudo é planejado”.

“As professoras gostam que leiam o que elas pedem”... “Faz parte do programa”.

“A gente não pode dizer do que gosta É o professor que sabe dizer qual é o bom”... “Os professores têm mais experiência”... “São livros para a escola... são obrigatórios”.

Como esses profissionais, de modo geral, estão há anos impedidos de ler, por falta de tempo, incentivo, dinheiro, etc., a sua seleção vai se pautar pelos autores com quem tiveram a chance de conviver um dia, no passado. Talvez durante o curso de sua formação, ou porque os leram ou porque deles obtiveram referências, através da teoria e da crítica literária. Autores com os quais se habituaram por força da sua formação, da tradição, da profissão e da imposição e que para eles não significam risco algum.

Os clássicos, por exemplo, por terem já sido consagrados, trazem consigo o peso da autoridade e a certeza da impunidade. Estão acima de qualquer suspeita. Não podem ser questionados e rejeitados publicamente...

“São livros de grandes autores, por isso são livros de alta qualidade”... “São um pouco difíceis, com muitos adjetivos e muito difícil de entender, mas gostei muito”... “Com esses livros de autores importantes como José de Alencar, Machado de Assis, eu conheci os objetivos desses autores ao escrever o livro, seus interesses”.

Significam, para os alunos que os apreciam e certamente para os professores, um avanço na caminhada como leitores:

“Quando comecei a sentir atração pelos livros, lia muita ficção. Com o tempo fui aprendendo a gostar de literatura clássica e a separá-la dos menos instrutivos”.

Mas para aqueles que corajosamente os detestam...

“Muito chatos, são temas que eu não gosto. Romances”.

Um segundo motivo a considerar, que justifica agora a seleção pelo professor das obras de literatura infanto-juvenil, vem da psicologia, na forma de critérios de adequabilidade, interesse e motivação para a leitura. É comum ouvir dos professores que tal texto é muito pesado, impróprio ou simplesmente difícil, para essa ou aquela série, mas adequado para a faixa etária da série seguinte, pelo assunto de que trata, pelos recursos que utiliza ou ainda pelo interesse que pode despertar.

Cuidando da adequação, acreditam poder seriar e graduar os problemas, as realidades, as fantasias e a leitura dos alunos – tudo do mais simples para o mais complexo. Como se as crianças interrompessem sua experiência de vida, simples e complexa ao mesmo tempo, de dez e de quarenta anos, e uma vez alunos passassem a vivê-la pedagogicamente, de acordo com a série e a faixa de idade.

Acreditam que pela observância desses critérios conseguem assegurar de antemão o sucesso do livro e a motivação para a leitura, ignorando o fato de que os passos de leitura são idiossincráticos.

Escolhendo “o livro adequado”, amparam-se num outro argumento de autoridade, não mais histórico, como no caso dos clássicos, mas científico – quando a adequação é do livro para a criança – ou pedagógico – quando é do livro para o programa da matéria.

Na verdade, o critério de adequação é tratado pelo professor da mesma forma – pragmaticamente – que o preço, o número de páginas ou o enredo do livro que está considerando. Na maior parte das vezes, ele apenas utiliza a informação incluída nas referências

sobre o livro – "Indicado para a sexta série". Despreza as possíveis considerações que pudesse fazer a partir da sua leitura e do seu conhecimento de todas as crianças que constituem a sexta série, e que as fazem ser diferentes de quaisquer outras.

O autoritarismo e a burocracia da escolha

O problema então não é tanto com os motivos. Nem no caso do primeiro – livro já lido – nem no caso do segundo – o do livro adequado. Sugerimos a amigos livros de que fomos leitores entusiasmados, na expectativa de que eles gostem tanto quanto nós. Da mesma forma, procuramos levar em conta os interesses, o desenvolvimento intelectual ou as experiências de vida e leitura das crianças, concretas, às quais damos livros de presente, por exemplo.

Os motivos passam a ser causa de preocupação e de crítica quando trazidos para o contexto escolar. Porque aí, submetidas à didática ou à pedagogia, servem ao autoritarismo e à burocracia que permeiam todas as relações.

– Você pode escolher os livros que deseja ler para a escola?

– "Não".

– Por quê?

– "Eu só escolheria livros de autores estrangeiros... e... é literatura brasileira".

"Cada um quereria ler um livro"... "Cada aluno escolheria o mais fácil"... "As minhas idéias de livros que eu gosto ninguém gosta"... "Não é todo mundo que tem o mesmo gosto".

"Todos lêem o mesmo... porque é pra prova... e a professora faz prova apenas do livro que ela escolhe"... "Porque não tem tempo de corrigir tantas provas diferentes e então a professora uniformiza a leitura".

– E se ela indica um livro que você já leu, o que acontece?

"Sou obrigado a ler de novo"... "Não posso ler outro livro"... "Eu leio novamente porque tem que ser aquilo"... "Mas também vou melhor na prova"... "Fica mais fácil fazer um bom trabalho"... "Acho a idéia porque já conheço o assunto"... "Não preciso ler, só faço a ficha de leitura".

* Este texto é parte de uma pesquisa mais ampla, defendida como dissertação de mestrado na Faculdade de Educação da Unicamp, sob o título "A escolarização do leitor: a didática da destruição da leitura", em agosto de 1984.

1 Trata-se de depoimentos de alunos da oitava série, a partir dos quais reconstruo suas histórias de "leitores escolarizados".

No conjunto de 302 depoimentos, apenas em 52 encontrei números superiores a dez, quando indaguei sobre a quantidade de livros de história já lidos para a escola. A grande maioria dos alunos (213) ficou na faixa de 1 a 10.

Falta de leitura ou de memória, por parte dos alunos? Será que eles não estariam mencionando apenas livros que porventura tivessem lido no ano anterior, com isso desconsiderando aqueles dos primeiros anos escolares? Pode ser, mas há pelo menos um fato que a pesquisa mostra e que tira a relevância dessa questão: um conjunto de dados que revela a inexistência ou a precariedade de livros e de leitura na escola. Além disso, depoimentos que mostram o constante adiamento da leitura de livros para as últimas séries.

E, por último, uma hipótese: se somos leitores assíduos, se a leitura faz parte do nosso cotidiano, quando nos perguntam a respeito do que já lemos, mesmo que não lembremos de muitos títulos na hora, arriscamos um número ou uma expressão que revele o melhor possível essa experiência

de leitores: “Acho que nesses sete anos de escola li uns... vários... trinta... mais ou menos vinte... dez ou quinze... livros de histórias para a escola”. Assim, resolvi considerar esse dado da pesquisa como um dado que ajuda a recuperar a realidade da leitura escolar. Lê-se muito pouco na escola.

PRÁTICA DA LEITURA NA ESCOLA*

João Wanderley Geraldi

A uma produção racionalizada, expansionista além de centralizada, barulhenta e espetacular, corresponde outra produção, qualificada de "consumo": esta é astuciosa, é dispersa, mas ao mesmo tempo ela se insinua ubiquamente, silenciosa e quase invisível, pois não se faz notar com produtos próprios mas nas maneiras de empregar os produtos impostos por uma ordem econômica dominante.

MICHEL DE CERTEAU

Introdução

Em trabalhos anteriores, defendi o ponto de vista de que o ensino de língua portuguesa deveria centrar-se em três práticas:

- leitura de textos;
- produção de textos;
- análise lingüística.

Essas práticas, integradas no processo de ensino-aprendizagem, têm dois objetivos interligados:

a) tentar ultrapassar, apesar dos limites da escola, a artificialidade que se institui na sala de aula quanto ao uso da linguagem;

b) possibilitar, pelo uso não artificial da linguagem, o domínio efetivo da língua padrão em suas modalidades oral e escrita.

A maior parte do tempo e do esforço gastos por professores e alunos durante o processo escolar, na assim chamada aula de língua portuguesa[1], é destinada ao aprendizado da metalinguagem de análise da língua, com alguns (e esporádicos) exercícios de língua propriamente ditos.

No entanto, uma coisa é saber a língua, isto é, dominar as habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados adequados aos diversos contextos, percebendo as dificuldades entre uma forma de expressão e outra. Outra coisa é saber analisar uma língua, dominando conceitos e metalinguagens a partir dos quais se fala sobre a língua, se apresentam suas características estruturais e de uso.

Na prática escolar, institui-se uma atividade lingüística artificial[2]: assumem-se papéis de locutor/interlocutor durante o processo, mas não se é locutor/interlocutor efetivamente. Essa artificialidade torna a relação intersubjetiva ineficaz, porque a simula.

Não estou querendo dizer que inexiste interlocução na sala de aula; estou querendo apontar para seu falseamento, dado que os papéis básicos dessa interlocução estão estaticamente marcados: o professor e a escola ensinam; o aluno aprende (se puder). Tentar ultrapassar essa artificialidade é efetivamente tentar assumir-se como um "tu" da fala do aluno, na dinâmica de trocas do eu/tu.

Ensina Benveniste (1976, p. 286): "A linguagem só é possível porque cada locutor se apresenta como sujeito remetendo a ele mesmo como eu no seu discurso. Por isso, eu pressupõe outra pessoa, aquela que, sendo embora exterior a 'mim', torna-se o meu eco – ao qual digo tu e que

me diz tu".

Na prática escolar, porém, o "eu" é sempre o mesmo; o "tu" é sempre o mesmo. O sujeito se anula em benefício da função que exerce. Quando o tu-aluno produz lingüisticamente, tem sua fala tão marcada pelo eu-professor-escola que sua voz não é voz que fala, mas voz que devolve, reproduz a fala do eu-professor-escola.

Essa artificialidade do uso da linguagem compromete e dificulta, desde sua raiz, a aprendizagem na escola de uma língua ou da variedade de uma língua[3]. Comprovar a artificialidade é mais simples do que se imagina:

- Na escola não se escrevem textos, produzem-se redações. E estas nada mais são do que a simulação do uso da língua escrita.
- Na escola não se lêem textos, fazem-se exercícios de interpretação e análise de textos. E isso nada mais é do que simular leituras.
- Por fim, na escola não se faz análise lingüística, aplicam-se a dados análises preexistentes. E isso é simular a prática cientí–fica da análise lingüística.

Na verdade, a situação é um pouco mais caótica ainda. Simula-se que inexistem diferenças entre a variedade que se quer ensinar e a variedade que o aluno domina. Constata-se essa diferença – é impossível esconder o sol com a peneira – mas age-se como quem não a escuta. Porque escutá-la não é corrigi-la para calá-la, mas ouvir vozes que preferiríamos caladas. Ou que outros preferem caladas.

É precisamente porque essas vozes não podem mais calar que o compromisso político primeiro do professor de língua portuguesa é possibilitar o domínio efetivo da língua padrão.

Se o objetivo último do processo é o domínio ativo e passivo da variedade culta da língua portuguesa, os caminhos possíveis me parecem aqueles apontados pela pesquisa psicolingüística, na área da aquisição da linguagem. Cláudia Lemos (1982) demonstra que a criança, muito antes de analisar as formas lingüísticas, utiliza-as na interação lingüística efetiva.

O processo parece seguir do uso contextualizado para a descontextualização. Muito antes de a criança dizer (e usar) uma forma como "fazi", ela usa "fiz". Nas palavras da autora: "Fenômenos como esse, indicativos de que a análise de vocábulos e estruturas é posterior ao seu uso enquanto procedimentos comunicativos e cognitivos relativamente eficazes, podem ser detectados ao longo de todo o desenvolvimento lingüístico" (p. 104).

Ou ainda, em outra passagem " ...essas considerações finais me levam a concluir que é através da linguagem enquanto *ação sobre o outro* (ou procedimento comunicativo) e enquanto *ação sobre o mundo* (ou procedimento cognitivo) que a criança constrói a linguagem enquanto *objeto* sobre o qual vai operar" (p. 119-120).

Por isso, propõe-se uma prática lingüística efetiva nas três áreas que julgo serem as essenciais para se chegar ao domínio da língua padrão, seguindo-se o processo acima apontado. Entendo por prática de análise lingüística a recuperação, sistemática e assistemática, da capacidade intuitiva de todo falante de comparar, selecionar e avaliar formas lingüísticas e por prática de produção de textos o uso efetivo e concreto da linguagem, com fins determinados pelo locutor ao falar e escrever.

Neste texto, procurarei aprofundar um pouco mais a questão da prática da leitura. As idéias básicas aqui desenvolvidas retomam e expandem colocações feitas nos trabalhos anteriores.

A prática da leitura ____________________

Antes de qualquer sugestão metodológica, é preciso conceituar leitura dentro do quadro

esboçado até aqui, sem trair a concepção de linguagem que subjaz a essas considerações iniciais.

Para Marisa Lajolo (1982ab, p. 59), "Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista".

Creio não trair a autora citada se disser que a leitura é um processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto. Encontro com o autor, ausente, que se dá pela sua palavra escrita. Como o leitor, nesse processo, não é passivo, mas agente que busca significações, "o sentido de um texto não é jamais interrompido, já que ele se produz nas situações dialógicas ilimitadas que constituem suas leituras possíveis" (Authier-Revuz, J., 1982, p. 104).

O autor, instância discursiva de que emana o texto, se mostra e se dilui nas leituras de seu texto: deu-lhe uma significação, imaginou seus interlocutores, mas não domina sozinho o processo de leitura de seu leitor, pois este, por sua vez, reconstrói o texto na sua leitura, atribuindo-lhe a sua (do leitor) significação.

É por isso que se pode falar em leituras possíveis e é por isso também que se pode falar em leitor maduro e "a maturidade de que se fala aqui não é aquela garantida constitucionalmente aos maiores de idade. É a maturidade de leitor, construída ao longo da intimidade com muitos e muitos textos. Leitor maduro é aquele para quem cada nova leitura desloca e altera o significado de tudo o que ele já leu, tornando mais profunda sua compreensão dos livros, das gentes e da vida" (Lajolo, M., 1982ab, p. 53).

Como coadunar essa concepção de leitura com atividades de sala de aula, sem cair no processo de simulação de leituras?

Não me parece que a resposta seja simples. Se fosse assim, não haveria razão para tantos encontros de professores, tantos textos que tematizam a própria leitura. Qualquer que seja a resposta, no entanto, estará lastreada numa concepção de linguagem, já que toda a metodologia de ensino articula uma opção política – que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade – com os mecanismos utilizados na sala de aula (conforme Fischer, 1976). No nosso caso, como compreendermos e interpretarmos o fenômeno *linguagem* embasará a resposta ao problema.

É desnecessário dizer que este texto não pretende dar a resposta, mas uma resposta. E a leitura desta, para sermos coerentes com a concepção de leitura recém-delineada, se transformará em respostas. Por mais que eu fuja da resposta que quero dar, fazendo uma citação ali, alertando o leitor para o "desnecessário dizer" mas dizendo, não posso fugir de dar uma resposta, sob pena de estar simulando, agora, a produção de um texto tornando-o "redação escolar".

Marilena Chaui, em conferência proferida no Primeiro Fórum da Educação Paulista (10 a 12 de agosto de 1983), utilizou excelente imagem: o diálogo do aprendiz de natação é com a água, não com o professor, que deverá ser apenas mediador desse diálogo aprendiz-água. Na leitura, o diálogo do aluno é com o texto. O professor, mera testemunha desse diálogo, é também leitor, e sua leitura é uma das leituras possíveis.

Leitores, como nos colocamos ante o texto? Longe de querer estabelecer uma tipologia de vivências de leituras, gostaria de recuperar da nossa experiência concreta de leitores as seguintes possíveis posturas ante o texto:

- a leitura – busca de informações;
- a leitura – estudo do texto;
- a leitura do texto – pretexto;
- a leitura – fruição do texto.

Diante de qualquer texto, qualquer uma dessas relações de interlocução com o texto/autor é possível. Mais do que o texto definir suas leituras possíveis, são os múltiplos tipos de relações que com eles nós, leitores, mantivemos e mantemos, que o definem[4].

A leitura – busca de informações

A característica básica dessa postura ante o texto é o objetivo do leitor: extrair do texto uma informação. Se esse objetivo pode definir a interlocução que se está estabelecendo no processo da leitura, outros objetivos definem o porquê de se estabelecer a própria interlocução. Ou seja, para que extrair informações?

Observando textos colocados à disposição dos estudantes por grande parte dos livros didáticos de "comunicação e expressão", pode-se constatar que tais textos não respondem a qualquer "para quê". Conseqüentemente, o único "para que lê-lo" que o estudante descobre de imediato é responder às questões formuladas a título de interpretação: eis a simulação da leitura.

Nesse sentido, leituras realizadas em outras disciplinas do currículo (história, geografia, ciências, etc.) são menos artificiais do que as realizadas nas aulas de língua portuguesa: está um pouco mais claro para o aluno o "para quê" extrair as informações X ou Y do texto, ainda que a resposta tenha sido autoritária e artificialmente imposta pelo processo escolar (a avaliação, por exemplo).

Responder o "para quê" ler um texto, buscando nele informações, é uma questão prévia não só desse "tipo" de leitura mas de toda a atividade de ensino: ensinamos para quê? Os alunos aprendem para quê? As respostas envolvem uma perspectiva política, do professor e do aluno. Registro-as e suspendo-as: não por não serem importantes, mas por serem cruciais. E só a resposta justifica o estarmos pensando em leitura, escola, interlocução, etc.

Duas formas podem orientar, em termos metodológicos, esse tipo de leitura: a busca de informações com roteiro previamente elaborado (pelo próprio leitor ou por outro) e a busca de informações sem roteiro previamente elaborado. No primeiro caso, lê-se o texto para responder questões estabelecidas; no segundo caso, lê-se o texto para verificar que informações ele dá. Em ambos os casos, é prefacial a questão do "para quê" ter mais informações.

Dois níveis de profundidade podem ser perseguidos: extrair informações da superfície do texto ou extrair informações de nível mais profundo. Considerando o texto do **Apêndice 1**, >>1, as perguntas:

(1) Qual o nível de produtividade da economia brasileira?

(2) Que anomalia estrutural é necessário incluir entre as causas da inflação brasileira?

têm respostas na superfície do texto.

Já as perguntas:

(3) Que encargos sociais as empresas são obrigadas a pagar por empregado? Por que existem tais encargos?

(4) Se a mão-de-obra no Brasil é mal paga, como pode assumir um peso excessivo na formação bruta da renda nacional?

têm respostas num nível mais profundo do texto. Dependem não só da leitura desse texto, mas também do seu relacionamento com outros textos, outras informações e da leitura que fazemos da vida.

Uma "leitura – busca de informações" não precisa ser necessariamente aquela que se faz com textos de jornais, livros científicos, etc. Também com o chamado texto literário essa forma de interlocução é possível. Pense-se, por exemplo, na leitura de romances para extrair deles

informação a propósito do ambiente da época, da forma como as pessoas, por intermédio dos personagens, encaravam a vida, etc.

A leitura – estudo do texto

Infelizmente, é preciso novamente reconhecer que a "leitura – estudo do texto" é mais praticada em aulas de outras disciplinas do que nas aulas de língua portuguesa que, em princípio, deveriam desenvolver precisamente as mais variadas formas de interlocução leitor/texto/autor.

Embora a "leitura – estudo do texto" possa ser uma forma de interlocução também com a obra de ficção[5], exemplifico com o mesmo texto utilizado na seção anterior – **Apêndice 1**, >>1. Ao menos para manter, na prática desse texto, a coerência com o que nele se defende.

Um roteiro que me parece suficientemente amplo e ao mesmo tempo útil, no estudo de textos, é especificar:

- a tese defendida no texto;
- os argumentos apresentados em favor da tese defendida;
- os contra-argumentos levantados em teses contrárias;
- coerência entre tese e argumentos.

Cada um desses tópicos pode ser desdobrado em outros, pondo em questão tanto a tese defendida quanto a veracidade e a validade dos argumentos apresentados. Assim, é possível que nossa leitura nos leve a concordar – em princípio – com a tese defendida mas não com os argumentos arrolados, e assim por diante.

Considerando rapidamente uma leitura possível – e não a única – do texto do **Apêndice 1**, >>1, teríamos:

- **tese**: a baixa produtividade da economia brasileira é a causa, a raiz da inflação;
- **argumentos**:

– No Brasil, apenas dois terços dos dias do ano são dedicados à produção;

– Pouco mais de um terço da população brasileira trabalha;

– O custo do trabalho efetivo de sete meses equivale a dezessete salários mensais.

- **contra-argumentos**:

O autor apenas cita outros fatores da inflação, sem arrolá-los e sem discuti-los.

- **coerência entre tese/argumentos**: independente de qualquer contra-argumentação aos dados apresentados como argumentos – o que poderia ser feito em relação a cada um dos apresentados – e fazendo de conta que os aceitamos como "verdadeiros", o texto é viciado pela incoerência entre os argumentos e a tese. Se fossem verdadeiros os argumentos, a baixa produtividade não decorre dos fatos apresentados como argumentos. Ao contrário, produtividade maior é aquela que se obtém com o mínimo de esforço (de tempo e pessoas) e com o máximo de resultados (renda). Há, pois, uma falácia: a tese – em princípio aceitável – não se segue dos argumentos dados pelo texto.

Exploremos o texto um pouco mais: sua estrutura é simplesmente uma tese; apresenta três argumentos; resume os argumentos; retoma a tese e propõe a necessidade de ultrapassar o fato indicado pela tese (implicitando com isso que é necessário eliminar os fatos tomados como argumentos). É interessante notar também a "costura" do texto por parágrafos de passagem (segundo, sexto, oitavo e nono) e, no interior de cada parágrafo, como o autor passa de afirmações particulares para universais (alguns – todos; maioria – todos; média – todos, etc.).

É óbvio que a interlocução com esse texto poderia continuar: quais os objetivos, que contra-

argumentos invalidam sua argumentação?, etc.

Esse tipo de interlocução não é privativo do texto dissertativo. Podem-se "estudar" narrativas, verificar pontos de vista defendidos por personagens e contrapostos por outros, etc.[6]

A leitura do texto – pretexto ____________________

"Pretexto" envolve uma rede muito grande de questões. Pretexto para o aluno (aquele que, sendo o aprendiz, deveria dirigir sua aprendizagem); pretextos para o professor. O texto que estamos estudando – **Apêndice 1**, >>1 – poderia ser pretexto para a produção de outro texto sobre inflação, para escrever uma carta ao jornal ou para apreender uma possível estruturação do texto argumentativo.

Dramatizar uma narrativa, transformar um poema em coro falado, ilustrar uma história, são apenas três dos múltiplos pretextos que podem definir o tipo de interlocução do leitor/texto/autor. Não me alongo na listagem; "manuais de criatividade" estão repletos de "sugestões" para serem reproduzidas, se para tanto nos acudirem engenho e arte...

Apenas para mostrar um outro pretexto, quase ausente(!) das aulas de língua portuguesa, no **Apêndice 2**, >>2, transcrevo um texto produzido por uma ex-aluna de um curso de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa, ministrado em Cascavel-PR. O texto **Bom conselho**, de Chico Buarque, foi lido como introdução (pretexto) a um estudo do clichê, do provérbio, do estereótipo em redações. Como conclusão do mesmo estudo, a tarefa "criativa" proposta foi imitar Chico Buarque produzindo um texto com base em provérbios.

Tiradas as farpas, entre aspas, que vão mais em razão dos efeitos do que das propostas, o que se quer salientar é que a leitura do texto como pretexto para outra atividade define a própria interlocução que se estabelece. Não vejo por que um texto não possa ser pretexto (para dramatizações, ilustrações, desenhos, produção de outros textos, etc.). Antes pelo contrário: é preciso retirar os textos dos sacrários, dessacralizando-os com nossas leituras, ainda que venham marcadas por pretextos. Prefiro discordar do pretexto e não do fato de o texto ter sido pretexto.

A leitura – fruição do texto ____________________

No sistema capitalista, de uma atividade importa seu produto. A fruição, o prazer, estão excluídos (para que alguns e somente alguns possam usufruir à larga). A escola, reproduzindo o sistema e preparando para ele, exclui qualquer atividade "não-rendosa": lê-se um romance para preencher uma "famigerada" ficha de leitura, para fazer uma prova ou até mesmo para se ver livre da recuperação (Você foi mal na prova? Castigo: ler o romance Z, até o dia D. Depois, férias...).

Está no interior dessa mesma ideologia da atividade produtiva a questão sempre levantada por professores, bem-intencionados, relativa à avaliação de uma atividade: "Se não exijo nada como resultado dessa leitura, como vou saber se o aluno leu?"

Com "leitura – fruição de texto" estou pretendendo recuperar de nossa experiência uma forma de interlocução praticamente ausente das aulas de língua portuguesa: o ler por ler, gratuitamente. E o gratuitamente aqui não quer dizer que tal leitura não tenha um resultado. O que define esse tipo de interlocução é o "desinteresse" pelo controle do resultado.

À primeira vista, essa seria a forma de relação exclusiva com o texto literário, feita pelo cidadão comum (não-aluno, não-professor de língua, não-profissional da linguagem). Vou um

pouco mais longe: ela não é exclusiva do texto literário. Por que se lê jornal? Para se (manter) informar(do): a informação pela informação. A gratuidade da informação disponível, de que poderemos ou não fazer uso. É uma forma de interlocução distinta daquela que denominamos aqui "leitura – busca de informações". O "para quê" tem resposta circular: informar-se para informar-se, pelo prazer gratuito de estar informado.

É óbvio que essa gratuidade tem boa paga: a informação disponível, como o saber, freqüentemente gera outras vantagens...

Recuperar na escola e trazer para dentro dela o que dela se exclui por princípio – o prazer – me parece o ponto básico para o sucesso de qualquer esforço honesto de "incentivo à leitura". Para tanto, é necessário recuperar da nossa vivência de leitores três princípios:

- **O caminho do leitor**: nossa história de leitores não começou pelo "monumento literário". O primeiro livro não foi o de ontem ou aquele sobre que ouvimos uma conferência na semana passada. O respeito pelos passos e pela caminhada do aluno enquanto leitor (que se faz pelas suas leituras, como nos fazemos leitores por nossas leituras) é essencial. Nessa caminhada é importante considerar que o enredo enreda o leitor.
- **O circuito do livro**: que livro estamos lendo hoje? Provavelmente aquele de que me falou um amigo, que já o leu ou aquele de que lemos uma resenha, etc. Isto é, lemos os livros de que tivemos notícia, dependendo de quem foi nosso informante. Parece-me que os livros fazem, fora da escola, um circuito que passa por relações de vários tipos que mantemos com diferentes pessoas. Nenhum não-profissional da linguagem lê um romance, por exemplo, por obrigação. Creio que a saída prática do professor de língua portuguesa é criar esse mesmo circuito entre seus alunos, deixando-os ler livremente, por indicação de colegas, pela curiosidade, pela capa, pelo título, etc. No microcosmo da sala de aula é possível criar esse mesmo circuito, e talvez não sejamos nós, professores, os melhores informantes para nossos alunos. Rodízios de livros entre alunos, bibliotecas de sala de alunos, biblioteca escolar, freqüência a bibliotecas públicas são algumas das formas para iniciar esse circuito.
- **Não há leitura qualitativa no leitor de um livro**: a qualidade (profundidade?) do mergulho de um leitor num texto depende – e muito – de seus mergulhos anteriores. A quantidade ainda pode gerar qualidade. Parece-me que deveremos – enquanto professores – propiciar um maior número de leituras, ainda que a interlocução que nosso aluno faça hoje com o texto esteja aquém daquela que almejaríamos: afinal, quem é o leitor, ele ou nós? A título de curiosidade, principalmente para aqueles que buscam argumentos que possam justificar esse ponto de vista: em breve levantamento feito em dez números da revista *Istoé*, na seção de livros, em resenhas de obras de ficção, obtive os seguintes resultados: em 26 resenhas, assinadas por doze diferentes críticos, para tratar do livro que estavam resenhando, foram citados outros livros, autores, personagens de outras obras, numa variação de zero a treze. As resenhas estão assinadas por críticos e escritores de renome e os dados me parecem mostrar que estes leitores "são o que são" porque não leram apenas o livro que resenharam[7],

Espero que esses apontamentos a propósito da leitura de textos e de sua prática na escola cumpram o fim a que se destinam: uma interlocução honesta com seus possíveis leitores. E honesta, aqui, não tem nenhum sentido moralista. Honesta porque só se concretizará com o outro-leitor que o complementará por sua palavra.

* Texto apresentado no Segundo Encontro Anual da APLL/RS em 1983 e publicado na revista *Leitura. teoria e prática*, 3, ano 3, p. 25-33, 1984.

1 Canto e Bernardy (1982), analisando atividades desenvolvidas em aulas de língua portuguesa de duas escolas do interior do Rio Grande do Sul, a partir dos planejamentos dos professores, seus registros diários, cadernos e livro-texto de alunos, obtiveram os seguintes percentuais de ocorrências de atividades:

leitura: 5%	interpretação: 14%
redação: 11%	expressão oral: 6%
gramática: 56%	outras atividades: 8%

2Em trabalhos anteriores, afirmava que "a situação de emprego da língua é fictícia". Dado os problemas conotativos em relação ao termo "ficção", passo a usar as expressões "artificial/artificialidade" por sugestão de Percival Brito.

3 Celene M. Cruz e Vera L. Aguiar (1982) observam que "o mesmo aluno que responde sem hesitar à pesquisa – *Qu'est-ce que vous avez fait hier?* – com a resposta – *Je suis allé chez Mireille* (Philippe, Sylvie, Mme Renard) quando feita dentro do quadro situacional proposto pelos métodos, encontra dificuldades de responder ao mesmo tipo de pergunta fora da *mise-en-scène* dos métodos […] mesmo produzindo um discurso na primeira pessoa, há uma manifesta impessoalidade por parte do locutor, incapaz de constituir-se como sujeito real do discurso emitido, restringindo-se ao papel de reprodutor de seqüências verbais atribuídas a um outro" (p. 86).

4 Marisa Lajolo, em *O que é* literatura, defende o ponto de vista de que é literatura o que as instituições sociais, na história, disseram que é literatura. Foram, pois, leituras que a definiram. Eni Orlandi ("Histórias das leituras", comunicação apresentada no XXVI Seminário de Gel, Unimep, 1983) exemplifica a mesma questão a partir de textos religiosos do sânscrito, hoje lidos como poemas. Opera com o conceito de leitura privilegiada para mostrar que a leitura de alguns leitores é imposta como a única leitura.

5 Esta é, aliás, a forma de interlocução do crítico literário e seu objeto, mas não só dele. Ariel Dorfman e Armand Mattelart dão excelente exemplo de leitura – estudo de obra de ficção em *Para ler o Pato Donald*, dedicando-se neste estudo aos aspectos ideológicos do mundo imaginário de Walt Disney.

6 Apenas para dar um exemplo: uma leitura ainda a ser feita é verificar quais os pontos de vista (e não teses) sobre família, amor e sexo expostos em narrativas como *Porcos com asas, Feliz ano velho, Com licença, eu vou à luta (é ilegal ser menor?) e Eu, Christiane F...*, para citar quatro obras diferentes mas muito próximas em vários aspectos.

7 Os números da revista são os seguintes: 274, 287, 300, 303, 305, 310, 317, 322, 346 e 348. Nesses números foram resenhadas seis obras de autores brasileiros, duas obras de autores portugueses e dezoito trabalhos de literatura estrangeira. No quadro abaixo, pode-se ver o número de resenhas e o número de citações feitas por resenha:

resenhas:	4	1	5	7	3	1	3	1	1
quantidade de citações:	0	1	2	3	4	5	6	8	13

APÊNDICE 1:
MUITO POUCO, PARA TANTOS

[<<1]

Enquanto no Brasil se discute a causa da inflação galopante procurando-se academicamente estabelecer se ela é de demanda de oferta ou – hipótese menos verossímil – de origem psicológica, esquece-se algo que está naturalmente na raiz desse processo devorador de nações. Referimo-nos à produtividade da economia brasileira, extremamente baixa, diríamos até escandalosamente baixa para um país em via de desenvolvimento e que deveria dedicar-se com maior determinação a produzir riqueza.

Para demonstrar que no Brasil se produz muitíssimo menos do que se poderia produzir, basta recorrer a alguns números extremamente simples, numa conta elementar seguindo um raciocínio lógico.

Vejamos: o ano tem 365 dias; desses, 52 são domingos e outros 52, sábados (saliente-se que uma boa parte dos brasileiros não trabalha aos sábados, e quando o faz, geralmente trabalha apenas meio dia). Contando os feriados e os dias engolidos nos fins de semana, prensados entre um feriado e um sábado, temos aí, por baixo, cerca de doze dias, nos quais a média do brasileiro que trabalha não comparece ao serviço; a isso acrescenta-se uma média de dez dias nos quais qualquer cidadão, mesmo de boa saúde (o que não é o caso para mais da metade da população do País), falta ao serviço por motivo de doença. Temos portanto um total de 126 dias nos quais normalmente não se trabalha e portanto nada se produz. Somemos agora esses 126 dias aos trinta dias de férias que são concedidas, pela legislação, aos trabalhadores. São 156 dias. Basta agora subtrair esses 156 dias dos 365 dias do ano e teremos 209 dias. O brasileiro trabalha, portanto, de um total de 365 dias apenas 209 dias em média, o que quer dizer que, de um ano todo, menos de dois terços dos dias são dedicados à produção, o que corresponde a um dia de folga para pouco mais de um dia de trabalho.

Mas as coisas não ficam nesse pé. Estão registrados como população produtiva, em todo o território nacional, cerca de 38 milhões de brasileiros. Como nossa população deve andar por volta dos 118 milhões de habitantes, temos que pouco mais de 30% dos brasileiros trabalham. O que significa que pouco mais de um terço dos brasileiros trabalham pouco mais de 200 dias para alimentar, vestir e equipar, durante 365 dias, 118 milhões de patrícios. Vale dizer: de cada três brasileiros apenas um trabalha um dia e pouco a cada dia de folga.

Duzentos e nove dias são o equivalente a praticamente sete meses. Mas o trabalhador, para trabalhar sete meses, ganha entretanto o equivalente a treze salários, pois recebe os doze meses do ano e mais o 13º salário. Temos então que pouco mais de um terço da população trabalha cerca de sete meses mas recebe o equivalente a 13 meses. Se acrescentarmos ao custo da produção cerca de 33% de encargos sociais diretos que as empresas são por lei obrigadas a pagar por empregado, temos que apontar a importância correspondente ao salário de treze meses, pouco mais de um terço desse valor. Ou seja, sete meses de trabalho de um brasileiro custam para a economia o equivalente a cerca de dezessete salários mensais.

Vai daí que: 1 – a produtividade específica do trabalhador brasileiro é gritantemente baixa: a) em relação ao número de horas ociosas; b) em relação ao número de pessoas que estão permanentemente ociosas para cada trabalhador; e 2 – o produto desse brasileiro é brutalmente sobrecarregado de encargos por força da relação sete por treze mais 33%, ou seja, sete por dezessete meses.

É evidente que a inflação não é causada somente por essa espantosa realidade que constitui a convivência de um país em desenvolvimento cuja população não tem poder de compra e uma escassa e errática produtividade, cujas anomalias e distorções tornam cada produto excessivamente onerado.

Não se trata de dizer que cabe culpa ao trabalhador brasileiro. Esse tipo de conclusão seria simples demais para merecer guarida de quem quer que seja. Trata-se de incluir, entre os diversos fatores causadores da inflação brasileira, essa anomalia estrutural, profundamente grave para continuar ignorada pelo debate nacional.

Não há como minimizar, no diagnóstico da inflação, os efeitos predatórios dessa constatação elementar, que consiste no registro de que cada brasileiro trabalha no lugar de três durante um dia e pouco mais de um dia para cada dia de folga, impondo à economia um custo de dezessete salários mensais para sete meses de trabalho.

O resultado é sinistro; embora mal remunerada, mal ocupada e mal preparada, a mão-de-obra assume um peso excessivo na composição da economia brasileira. As rendas do trabalho perfazem 60 a 70% da formação bruta da renda nacional, contra menos de 40% na média dos países da Europa Ocidental.

O debate nacional em torno da inflação, ainda que a nível acadêmico, não pode continuar desprezando aspecto de tamanha magnitude. Assim como as políticas adotadas para o controle da inflação não devem ignorar a necessidade de deflagrar no Brasil aquela que nos parece ser a batalha decisiva: a da produtividade maior da terra, do capital e do trabalho.

Folha de S. Paulo, 6/5/79

APÊNDICE 2:
É DE PEQUENINO QUE SE TORCE O PEPINO

[<<2]

Logo após um – com esse eu não me caso, nem que tenha que morrer solteira – segue-se um solene – “Quem desdenha quer comprar” – por parte da mãe da interessada.

E assim, uma moça adepta do pairar aqui agora e acolá mais tarde, ouve freqüentemente – “Quem muito escolhe acaba escolhido” – por parte dos não favorecidos com as oscilações, ou das que porventura não possuindo os mesmos predicados, não possam se dedicar a tais folguedos.

“Deus ajuda a quem cedo madruga”, mas isso não se aplica aos casos amorosos precoces, por parte das garotas, que podem até mesmo levar bons castigos por isso, porque “é de pequenino que se torce o pepino”, já dizia, sabiamente, minha avó.

E como vovó já dizia – e de lá pra cá já rolou muita água por debaixo da ponte e certamente moveu muitos moinhos – “Quem espera sempre alcança”. E tem mesmo muito boas moças na espera – sentadas porque de pé se cansam – do príncipe encantado.

Como “quem muito quer nada tem”, é provável que terminem sós.

E já não se fazem mais príncipes como antigamente. Vejam o que eles andam propalando: “Antes sós que mal acompanhados”.

E agora, minha avó?

Margarida Maria Trevisan
(transcrito com autorização da autora)

O CIRCUITO DO LIVRO E A ESCOLA*

Maria Nilma Goes da Fonseca
João Wanderley Geraldi

[…] *a atividade leitora apresenta todos os traços de uma produção silenciosa: flutuação através da página, metamorfose do texto pelo olho que viaja, improvisação e expectação de significados induzidos de certas palavras, intersecções de espaços escritos, dança efêmera.* […] *Esta mutação torna o texto habitável, à maneira de um apartamento alugado. Ela transforma a propriedade do outro em lugar tomado de empréstimo, por alguns instantes, por um passante. Os locatários efetuam uma mudança semelhante no apartamento que mobiliam com seus gestos e recordações* […]

MICHEL DE CERTEAU

Introdução

Desde 1981 estamos desenvolvendo um trabalho com professores de língua portuguesa, da rede pública do ensino de primeiro grau de Aracaju. Nosso propósito, nesta comunicação, é apresentar alguns dos resultados alcançados na prática de leitura de narrativas longas (romances, novelas, peças teatrais), trazendo a debate os princípios básicos que norteiam essa prática.

Situemos rapidamente a experiência. Nosso primeiro contato com professores de Aracaju ocorreu em dezembro de 1980, no curso "Prática de leitura de textos", ministrado a especialistas em educação (para administradores, supervisores e orientadores educacionais).[1] Como não poderia deixar de acontecer, nesse curso as questões rela-tivas à concepção de linguagem, à variação lingüística e à leitura se tornaram foco de atenção.

A presença, entre os especialistas, de alguns professores de língua portuguesa levou à discussão da prática efetiva do ensino de língua na escola de primeiro grau: alguns de seus problemas e suas possíveis soluções. Apresentado um possível caminho (Geraldi, 1981), a experiência se inicia no ano letivo de 1981, com uma turma de quinta série da EPGT Tobias Barreto, por iniciativa da professora Maria Nilma Goes da Fonseca.

Com os resultados dessa primeira experiência, reunindo prática e proposta, realizou-se o primeiro curso "Metodologia do ensino da língua portuguesa", em outubro de 1981, para professores da disciplina, da rede pública estadual.

Em 1982, novo grupo de professores fez o mesmo curso, intensivo, com a duração de quarenta horas-aula. Ao final de cada um desses cursos, os professores que quiseram participar da experiência, aplicando as sugestões propostas, observando os problemas delas decorrentes e as alterações necessárias, formaram o grupo com que estamos trabalhando: somos atualmente 31 professores, atuando em dezoito escolas diferentes, com um total de 103 turmas e 3 729 alunos, de quarta a oitava séries, conforme a tabela 1, na página 102.

Os professores que fizeram o curso em 1981 iniciaram a experiência no ano letivo seguinte, com turmas de quinta série. Grande parte deles está atualmente com turmas de quinta e sexta séries. Os que fizeram o curso em 1982, realizaram em 1983 seu primeiro ano de experiência.

Em outubro de 1983, outro grupo de professores realizou o curso. Aqueles que optaram por participar do grupo iniciaram sua experiência no ano seguinte. O grupo reunia-se quinzenalmente para discussões, trocas de experiências e estudos.[2]

Os temas dessas reuniões resultavam da prática de cada professor e os estudos realizados correspondiam a problemas que desejavam aprofundar, tanto na área específica de língua portuguesa e lingüística, quanto na área de educação. Nos anos de 1982-83 houve uma semana de estudos com discussões sobre a experiência e o aprofundamento de aspectos teóricos.

Tabela 1: Distribuição dos alunos por série, março/1983

Série	Número de turmas	Número de alunos	Média de alunos por turma
quarta	16	503	31
quinta	56	2 084	37
sexta	26	960	37
sétima	04	147	37
oitava	01	35	35
	103	3 729	36

Para participar das reuniões, dos cursos e disporem de tempo para estudos, os professores do grupo obtiveram, da Secretaria de Educação, redução do número de aulas ministradas, aumentando assim suas horas-atividade e melhorando as condições de trabalho. Atualmente, os professores envolvidos, com contrato de quarenta horas semanais, têm uma carga docente de 25 horas semanais.

Linhas gerais da proposta

Concebendo a linguagem como um lugar de interação, onde sujeitos se constituem pelo processo de interlocução, propõem-se para o ensino da língua portuguesa atividades baseadas em três práticas interligadas:

- leitura de textos;
- produção de textos;
- análise lingüística.

Tais práticas têm dois objetivos: tentar ultrapassar, apesar dos limites da escola, a artificialidade que se institui na sala de aula quanto ao uso da linguagem; possibilitar, pelo uso não artificial da linguagem, o domínio da língua padrão em suas modalidades oral e escrita.

Para ultrapassar tais simulações, é preciso que se entenda que um texto (ou discurso) não é apenas sobre alguma coisa, mas também que é produzido por alguém, para alguém (Roventa-Frumusani, 1982, p. 457). A leitura de um texto não é mera decodificação de sinais gráficos, mas a busca de significações, marcadas pelo processo de produção desse texto e também marcadas pelo processo de produção de sua leitura (conforme Orlandi, E., 1983).

A análise lingüística, por seu turno, não é mera catalogação de dados sob rótulos ou mero

conhecimento de uma metalinguagem, mas sim reflexão sobre o fenômeno lingüístico em suas manifestações concretas, que são os discursos.

Coerentes com a concepção de linguagem assumida, professores e alunos, nas aulas de língua portuguesa, tornam-se interlocutores que falam, escrevem, lêem e analisam fatos lingüísticos.

Em linhas gerais, essa é a perspectiva básica que orienta as atividades que estamos desenvolvendo. Os alunos estão produzindo textos, e não redações, porque não é apenas uma pessoa na função "professor-escola" que os lê. Eles se destinam a livros produzidos pela turma, a murais, a jornais da escola ou da turma.

A análise lingüística se coloca como uma forma de retomada do texto produzido pelo aluno, atuando sobre possíveis problemas de compreensão que tal texto, produzido em sua primeira versão, possa oferecer no processo de leitura.

A leitura, por sua vez, é entendida como um processo de interlocução entre leitor/texto/autor. O aluno-leitor não é passivo, mas o agente que busca significações. E nesse processo de leitura, de interlocução do aluno-leitor com o texto/autor, a posição do professor não é a do mediador do processo que dá ao aluno sua leitura do texto. Tampouco, é a da testemunha, que, alheia ao processo, apenas o vê realizar-se e dele pode dar testemunho. Se, em alguns momentos, o professor passa a testemunhar, isso se deve ao fato de que, como sujeito, já se colocou como interlocutor de seus alunos, possibilitando as condições materiais (por exemplo, o acesso a livros) para que o processo se desencadeasse. Julgamos que o professor, no processo da leitura de seu aluno, deve ser um interlocutor presente, que responde- pergunta sobre questões levantadas pelo processo que se executa.

A prática de leitura

Recuperando de nossa experiência concreta de leitores possíveis processos de interlocução com textos/autores, desenvolvemos atividades de leitura de quatro "tipos":

- leitura – busca de informações;
- leitura – estudo do texto;
- leitura do texto – pretexto;
- leitura – fruição do texto.

Acreditando, com Authier-Revuz, que "o sentido do texto não é jamais interrompido, já que ele (o sentido) se produz nas situações dialógicas ilimitadas que constituem suas leituras possíveis" (1982, p. 104), julgamos que, com um mesmo texto, um leitor poderá realizar os quatro "tipos" de interlocução apontados.

A multiplicidade de leituras que um mesmo texto pode ter não nos parece resultado do próprio texto em si, produzido em condições específicas, mas sim resultado dos múltiplos sentidos que se produzem nas diferentes condições de produção de leitura.[3] Em cada leitura, mudadas as condições de sua produção, temos novas leituras e novos sentidos por elas produzidos. Assim, ainda que o interlocutor-leitor seja o mesmo, mudados os objetivos de sua leitura, estarão alteradas as condições de produção e, portanto, o processo.

A leitura de narrativas longas

Para as atividades de leitura de narrativas (romances, novelas, peças teatrais), destinamos um quinto das horas-aula – uma aula por semana. No início do ano letivo são adotados de quarenta a

45 títulos por turma.

Tais livros são adquiridos ou retirados da biblioteca escolar. Os alunos iniciam a leitura durante a aula, podendo levar os livros para casa.

Adota-se um sistema de rodízio entre os alunos, de tal forma que cada aluno, ao terminar sua leitura, sempre tem a possibilidade de trocar o livro por outro. A cada troca, registra-se o novo livro que o aluno pegou para ler. O único controle feito pelo professor é, pois, quantitativo.

Essa atividade de leitura se norteia pelos seguintes princípios:

Respeito à caminhada do leitor

Assim como nossa história de leituras não começou com o último livro que lemos, nem por aqueles considerados "meca" da crítica literária, consideramos essencial o respeito pelos passos e pela caminhada do aluno enquanto leitor.

Esse respeito se manifesta em duas direções: na seleção dos títulos adotados; na aceitação natural do fato de um aluno iniciar a leitura de um livro e abandoná-la. Parece-nos que a tese básica defendida por Marisa Lajolo em *O que é literatura* é a de que diferentes grupos em diferentes épocas, e diferentes grupos numa mesma época, definiram diferentemente literatura. Daí a lição de que "só é proibido proibir", e nenhuma proibição se faz e se fez na seleção dos títulos.

Na prática, notamos que alunos iniciantes preferem ler livros de estrutura mais simples; escolhem pelo tamanho das letras, pelo número de páginas, etc. Alguns que na quinta série começam a ler *Xisto no espaço* ou *Polyanna menina*, estão hoje, na sétima série, lendo *Os corumbas* ou *Sargento Getúlio*. O inverso, não registramos, nem tentamos.

A propósito, uma passagem de *Infância*, de Graciliano Ramos (p. 238-240), nos parece esclarecedora:

Às vezes me assustavam discussões embrulhadas: rapazes silenciosos animavam-se, discorriam com exagero e ódio, religiosamente.Isso me dava tontura e enjôo. Uma idéia clara me surgia: os romances agradáveis eram bugigangas. Em troca, exibiam-se insipidez e obscuridade. Ali é que estava a beleza, especialmente na prosa do Coelho Neto. Não me importava a beleza: queria distrair-me com aventuras, duelos, viagens, questões em que os bons triunfavam e os malvados acabavam presos ou mortos. Incapaz de revelar a preferência, resignei-me e agüentei as Baladilhas, o Romanceiro, outros aparatos elogiados, que me revolveram o estômago. Cochilei em cima deles, devolvi-os receando que me forçassem a comentá-los. Para mim eram chinfrins, mas esta opinião contrariava a experiência alheia. Julguei-me insuficiente, calei-me, engoli bocejos. Enquanto o dono da casa explanava a literatura encrencada, esforcei-me por entendê-la. Senti medo e preguiça. Não me arriscaria a controvérsia: acovardava-me a presença da autoridade.

Feria-me às vezes, porém, uma saudade viva das personagens de folhetins: abandonava a agência, chegava-me a biblioteca de Jerônimo Barreto, regressava às leituras fáceis, revia condes e condessas, salteadores e mosqueteiros brigões, viajava com eles em diligência pelos caminhos da França.

Esquecia Zola e Victor Hugo, desanuviava-me. Havia sido ingrato com os meus pobres heróis de capa e espada. Não me atrevia a exibi-los agora. Disfarçava-os cuidadoso e, fortalecido por eles, submetia-me de novo ao pesadume, ia buscar o artifício e a substância, em geral muito artifício e pouca substância.

O enredo enreda o leitor ____________________

Nos livros que temos adotado, preferimos as narrativas longas na expectativa de que o enredo leve o aluno a ler fora da sala de aula. Não estamos com isso excluindo a leitura de narrativas curtas. Esta se faz em outras oportunidades. Também não as proibimos.

A experiência tem nos mostrado, porém, que as narrativas longas se prestam mais a nossos objetivos de criação, por meio da escola, de um público leitor.

Avaliação X controle ____________________

Uma das preocupações fundamentais manifestadas por professores ao tomarem contato com nossas propostas diz respeito à avaliação das leituras. É muito comum ouvirmos perguntas do tipo: "Como vou saber se o aluno leu o livro, se não exijo resumos, fichas de leitura, etc.?", ou: "E se o aluno mentir que leu o livro?", ou ainda: "Como vou analisar a qualidade/profundidade da leitura do aluno?", e assim por diante.

Antes de mais nada, nos parece que a preocupação dos professores – e não queremos dizer que não tenham boas intenções – é muito mais de controle do aluno do que de avaliação de um processo. Recuperar na escola e trazer para dentro dela o que dela se exclui por princípio – o prazer e o prazer de ler sem ter que apresentar à função "professor-escola" o produto deste prazer – exige que se repense a avaliação, não como controle de produtos mas como revisão do processo.

Nesse sentido, nossa primeira preocupação foi "persuadir" os professores de que notas, pontos, etc., são pouco representativos e de que, na verdade, nós, professores, mais facilmente lemos um romance pelo romance do que pelo trabalho que tenhamos que apresentar sobre ele.

Relativizar os pontos atribuídos aos alunos, por suas atividades, foi o primeiro passo. A "economia" com que os professores gastam os pontos de um a dez em cada avaliação é surpreendente. Parece que cada ponto é a "moeda número 1 do tio Patinhas" e que não pode ser desperdiçado.

Estamos tentando, pois, deslocar o sentido de controle embutido na avaliação, tal como ela tem sido praticada na escola, para uma avaliação menos rígida e que, nessa atividade, considere-se a palavra do aluno de que leu o livro o suficiente para a "distribuição" de pontos, na forma que professores e alunos combinaram. O interessante é que, hoje, alunos e professores estão pouco preocupados em saber se ler dois ou três livros "vale" mais ou menos pontos na nota final.

A quantidade pode gerar qualidade? ____________________

Queremos iniciar este tópico com uma citação de Paulo Freire (1982, p. 19) para afastar, antes de mais nada, a memorização mecânica, problema alheio à prática que estamos relatando.

A insistência na quantidade de leituras sem o devido adentramento nos textos a serem compreendidos, e não mecanicamente memorizados, revela uma visão mágica da palavra escrita. Visão que urge ser superada. A mesma, ainda que encarnada desde outro ângulo, que se encontra, por exemplo, em quem escreve, quando identifica a possível qualidade de seu trabalho, ou não, com a quantidade de páginas escritas.

Aparentemente, no entanto, poderíamos estar imbuídos de uma visão mágica da palavra escrita, dada a insistência no aspecto quantitativo com que estamos operando. Não nos parece ser o caso e cremos estar mais próximos, na proposta global de ensino de português que estamos

desenvolvendo, das posições defendidas por Paulo Freire, especialmente da precedência da leitura do mundo sobre a leitura da palavra. Isto porque na leitura de textos curtos, na produção de textos e na prática da análise lingüística, os fatos do mundo são nossos tópicos básicos. E porque acreditamos que se aprende a ler lendo.

Aprende a ler não o aluno que lê o livro que nós, professores, lemos. A liberdade com que o aluno tem abordado os livros que lê decorre do não privilégio a um único sentido do texto, mas àqueles sentidos que a experiência de mundo, de cada leitor, atribui ao livro que lê na produção de sua leitura.

A qualidade (profundidade) do mergulho de um leitor num texto depende de seus mergulhos anteriores. Mergulhos não só nas obras que leu, mas também na leitura que faz de sua vida. Parece-nos que deveremos – enquanto professores – propiciar maior número de leituras ainda que a interlocução (adentramento) que nosso aluno faça hoje com o texto esteja aquém das possibilidades que o texto possa oferecer.

O mergulho/adentramento é cada vez mais profundo quanto mais soubermos mergulhar. É nesse sentido, aliás, que entendemos a expressão "adentramento" na passagem citada: o mergulho feito pelo aluno em seu diálogo com o texto/autor, e não o mergulho que nós, professores, fizermos pelo aluno.

Não cremos que haja leitura qualitativa no leitor de um livro só. Escolhemos um caminho que, respeitando os passos do aluno, permite que a quantidade gere qualidade, não pela mera quantidade de livros lidos, mas pela experiência de liberdade de ler utilizando-se de sua vivência para a compreensão do que lê.

Enfim, alguns resultados

Antes de apresentarmos dados numéricos, queremos dizer que não os consideramos como suficientes para a exclusão de outras propostas de leitura. Apenas julgamos que tais dados são reveladores de uma prática – que se vem fazendo-aprendendo e que merece uma análise mais global, em relação aos outros dois tópicos (prática de produção de textos e prática de análise lingüística). Cremos ainda que, sendo reveladores de uma prática, tais dados podem ajudar a ajuizar os princípios que a nortearam, pois "não é o discurso que ajuíza a prática, mas a prática que ajuíza o discurso" (Freire, P., 1982, p. 29).

Em setembro de 1983 trabalhamos com aproximadamente 180 diferentes títulos, com mais de quatro mil volumes, uma biblioteca razoável, considerando as escolas típicas brasileiras. Uma biblioteca que não se situa num espaço físico específico, porque seu acervo está nas mãos dos alunos, e a eles pertence.

Em termos de recursos, o trabalho não demandou despesas extraordinárias: a aquisição dos livros custou menos do que a compra do tradicional livro didático, material desnecessário no desenvolvimento de nossas atividades. A forma de aquisição dos livros variou de escola a escola: fornecidos pelos pais, por campanhas entre alunos e professores e, em menor escala, pela própria Secretaria de Educação, os livros passaram, nesse caso, a constituir a biblioteca da escola (biblioteca antes inexistente ou servindo apenas como lugar para "pôr aluno de castigo").

Não conseguimos obter os dados das 103 turmas envolvidas.[4] Na tabela 2, registramos, em termos quantitativos, o número de livros lidos pelos alunos.

A nosso juízo, os dados mostram um alto índice de leitura. Considerando-se a complexidade do processo de leitura, não se pode contrapor um aluno que leu cinco livros a um aluno que leu dezoito. Apesar dessa dificuldade e levando-se em conta que se trata de alunos de escolas da rede

pública, residentes, em sua quase totalidade, em bairros periféricos de Aracaju, pode-se concluir, ao menos no que tange ao aspecto quantitativo, que a escola pode interferir, seguindo as linhas aqui esboçadas, no nível de leitura de seus alunos.

Se tais dados apontam para a confirmação dos princípios básicos adotados pelos professores no desenvolvimento da atividade de leitura de narrativas longas, também ultrapassam as nossas expectativas. A que atribuir o alto índice de leitura alcançado?

Observações assistemáticas dos professores mostram que os alunos organizam "listas de espera" para ler certos livros. Os resultados obtidos e essas observações nos fazem crer que, além da atitude do professor na condução dessa prática, o fato de os livros circularem entre os alunos cria no microcosmo da sala de aula "o circuito do livro".

Tabela 2: Quantidade de livros lidos por aluno – março a setembro de 1983

	Número de alunos					
Quant. de livros lidos	**quarta série**	**quinta série**	**sexta série**	**sétima série**	**oitava série**	**total**
1-2	2	59	7	-	-	68
3-4	24	136	44	-	-	204
5-6	47	186	78	-	-	311
7-8	53	259	105	33	-	420
9-10	53	256	119	4	4	436
11-12	40	195	79	15	3	332
13-14	39	143	57	11	6	256
15-16	30	136	38	6	4	214
17-18	18	102	20	1	2	143
19-20	6	91	22	1	4	124
21-22	2	28	7	-	2	39
23-24	8	22	12	1	-	43
25-26	2	21	7	-	-	30
27-28	1	13	5	-	-	19
29-30	-	14	3	-	-	17
mais de 30	-	8	-	-	-	8
	325	1 669	603	72	25*	2 664

* Comunicação apresentada no Quarto Congresso de Leitura do Brasil, nov./1983, e publicada no *Boletim Informativo da FNLIJ*, volume 15, 65, p. 121-131, dez./83.

1Dos cursos "Prática de leitura de textos" (1980) e "Metodologia do ensino da língua portuguesa" (1982) também participou, como professor, o colega Sírio Possenti, do IEL– Unicamp.

2 Dessas reuniões participavam também professores da Cotep/Seec e, em 1982, como assessor, o

professor Antônio Ponciano Bezerra, da UFSe.

3 Sobre o fato de que a leitura é produzida e sobre as condições de produção da leitura, veja-se Orlandi, E. (1983, p. 20-25).

4 Os dados da tabela 2 referem-se a: onze das dezesseis turmas da terceira série; 52 das 56 turmas da quinta série; dezenove das 26 turmas da sétima série; uma das quatro turmas da sétima série e da única turma de oitava série. Comparando os dados relativos à quinta série, nas tabelas 1 e 2, pode-se notar um percentual de aproximadamente 15% de desistências, transferências e abandonos.

*A diferença entre o número total de alunos, oitava série, tabelas 1 e 2, deve-se à diferença do período: a tabela 1 refere-se a dados de metrícula e a tabela 2 a alunos que estavam frequentando as aulas em setembro/83.

SOBRE A PRODUÇÃO DE TEXTOS NA ESCOLA

Pare — *Repare*
Cite — *Recite*
Salve — *Ressalve*
Volte — *Revolte*
Trate — *Retrate*
Vele — *Revele*
Toque — *Retoque*
Prove — *Reprove*
Clame — *Reclame*
Negue — *Renegue*
Salte — *Ressalte*
Bata — *Rebata*
Fira — *Refira*
Quebre — *Requebre*
Mexa — *Remexa*
Bole — *Rebole*
Volva — *Revolva*
Corra — *Recorra*
Mate — *Remate*
Morra — *Renasça*
Morra — *Renasça*

Caetano Veloso e Pedro Novis

EM TERRA DE SURDOS-MUDOS*
(um estudo sobre as condições de produção de textos escolares)

Luiz Percival Leme Britto

Que importa a paisagem, a Glória, a baía, a linha do horizonte?

– O que eu vejo é o beco.

MANUEL BANDEIRA

"Comos e porquês" ____________________

Se você quiser deixar um vestibulando de cabelo em pé, fale com ele sobre o exame de redação. Se quiser atiçar os ânimos de um severo professor de gramática, pergunte sobre a qualidade das redações escolares. Se quiser provocar um lingüista, diga-me que "o estudante de hoje não sabe mais escrever".

Eis aí uma questão que mexe com todo mundo. Tanto que muito se tem dito sobre redações escolares. A inclusão da redação, aliás, e conseqüentemente a criação de programas especiais de redação em cursinhos e no segundo grau, se não melhorou os trabalhos dos estudantes, parece ter servido para retratar em que pé se encontra a produção de textos por escolas.

Além disso, acabou por suscitar o debate de várias questões referentes à redação escolar, o que, por sua vez, permite um requestionamento de toda a organização do ensino de língua. Afinal, para que tem servido o ensino de português, se o estudante não "aprende" o domínio real da língua escrita?

Se todos concordam que existe a doença, o mesmo não acontece com o diagnóstico. Dentro de um aparente consenso de que a *performance* estudantil situa-se abaixo de níveis desejados, há uma gama enorme de opiniões, que vão desde "o estudante não sabe escrever porque não lê", até aquelas que se preocupam mais com as causas e as razões do que com a condenação pura e simples do estudante.

É na segunda perspectiva que me incluo. O resultado final dos textos escritos por estudantes mostra algo mais que falta de leitura ou má aquisição de conceitos, regras e técnicas. Não é o caso de sair por aí defendendo-se as redações como corretas e ponto. São evidentes certas inadequações, seja em relação ao quadro formal da escrita, seja em relação às funções que a linguagem pode cumprir. A questão que se coloca é descobrir os porquês e os dondes decorrem essas inadequações e o que elas revelam.

Tentar identificar os elementos que subjazem e dirigem a produção do texto escolar, caracterizando o quadro de suas condições de produção é, portanto, o objetivo central deste trabalho. Nesse sentido, a identificação de procedimentos e recursos lingüísticos utilizados pelo estudante é importante, na medida em que eles ajudam a elucidar as condições de produção da redação escolar.

Sei que não estou sendo original, nem viajo sozinho. Tanto a tentativa de caracterizar as condições de produção como a identificação de procedimentos lingüísticos utilizados pelo estudante já têm bons antecedentes. Cláudia Lemos (1977) propôs explicar os problemas de redação a partir do que chamou de "estratégia de preenchimento", desviando o problema da

mera questão da norma e colocando-o numa visão funcional e discursiva. Alcir Pécora (1980) desenvolveu bastante o quadro das condições de produção, levantando questões inéditas e instigadoras. Confesso que meu trabalho tem muito a ver com esses dois. Se não parti deles, tomei-os como fontes e interlocutores.

A escola: o grande interlocutor

É próprio da linguagem seu caráter interlocutivo. A língua é o meio privilegiado de interação entre os homens. Em todas as circunstâncias em que se fala ou se escreve há um interlocutor. "Toda a enunciação é, explícita ou implicitamente, uma alocução – ela postula um alocutário" (Benveniste, 1976, v. 2). O monólogo não é mais do que uma situação comunicativa em que o locutor elege a si mesmo interlocutor; "é um diálogo interiorizado (falado em 'linguagem interior') entre um locutor e um ouvinte" (Benveniste, 1976, v. 2).

Está claro que a relação não é mecânica. O interlocutor pode ser real ou imaginário, individual ou coletivo, pode estar mais ou menos próximo, muda em cada situação concreta. O interlocutor ativo da oralidade, fisicamente materializado e que pode a qualquer momento intervir no discurso do locutor (invertendo papéis como este, inclusive), está distante na escrita e, num primeiro nível de análise, interferindo e interpelando indiretamente o locutor.

Mesmo dentro da escrita podem-se identificar diferentes tipos de interlocutor: ele pode ser preciso, definido, como numa carta, numa petição; pode ser genérico ou um determinado segmento social, como num jornal; pode ser virtual, como na ficção literária.

A presença desse interlocutor no discurso de um indivíduo não é algo neutro, sem valor. Ao contrário, em alguma medida, está sempre interferindo no discurso do locutor: "se num primeiro nível de análise é o locutor que se coloca em evidência, num nível mais profundo, é possível observar que é um agente por tabela do discurso, na medida em que é nele que se justifica o próprio discurso. É do tipo de relação entre locutor e ouvinte que decorre o tipo de ação a ser empreendida pelo locutor através de seu discurso. Um eu não define, por si só, a ação a ser empreendida; é preciso que ele tenha sua imagem do tu ou que o tu forneça essa imagem" (Osakabe, 1979, p. 53).

É curioso, nesse sentido, que a maioria dos trabalhos sobre redação escolar ou não toquem na questão de interlocução ou falem na ausência de interlocutor, identificando aí uma das dificuldades maiores do estudante: falar para ninguém ou, mais exatamente, não saber a quem se fala. Baseando-se nessa ausência de interlocutor, Pécora procura explicar certos tipos de problemas das redações escolares, como a incompletude de orações: "em produtores com um leque mais ou menos restrito a interlocutores orais, a ausência do interlocutor na situação de produção de escrita pode apresentar uma nova dificuldade para a obtenção de coesão do texto".

Parece-me que não é a ausência do interlocutor, mas exatamente a forte presença de sua imagem que representa a dificuldade. Tomando-se por base os exemplos:

Nada é mais constrangedor, do que alguém que se encontra em recinto*, onde todas atitudes são observadas, analisadas e comentadas por grupos de pessoas importantes.*

Nesse momento as incertezas se tornaram *a aumentar, pois tentei* assimilar *a pessoa que a qual teria uma fotografia minha.* parece evidente que as palavras sublinhadas não pertencem ao vocabulário cotidiano do aluno e que aparecem de forma pouco usual em relação ao padrão culto da escrita.

Mesmo carecendo-se de estudos que descrevam detalhadamente o português oral, pode-se dizer que o estudante:

• dificilmente usaria essas palavras num diálogo com um colega ou um familiar;
• não domina perfeitamente o seu uso.

Por que razão, então, teria optado por essas palavras e não outras, mais adequadas e que dominasse melhor, por exemplo: *lugar, voltaram, descobrir*?

Sírio Possenti (1981, p. 48-53), estudando um problema de coesão textual, diz que é "dependendo da imagem que o locutor faz do interlocutor no momento da produção do discurso, que ele utiliza um ou outro mecanismo coesivo [...]. Indiretamente, é a imagem do interlocutor que comanda a decisão". Aplicando-se o mesmo raciocínio nos exemplos apresentados, é lícito supor que a opção do estudante por uma forma específica estranha à sua experiência cotidiana de linguagem deva estar vinculada a uma determinada imagem que faz de seu eventual interlocutor.

Na situação escolar existem relações muito rígidas e bem definidas. O aluno é obrigado a escrever dentro de padrões previamente estipulados e, além disso, o seu texto será julgado, avaliado. O professor, a quem o texto é remetido, será o principal – talvez o único – leitor da redação. Consciente disso, o estudante procurará escrever a partir do que acredita que o professor gostará (e, conseqüentemente, dará uma boa nota). Mais precisamente, fará a redação com base na imagem que cria do "gosto" e da visão de língua do professor. Serviço *à la carte*.

Esse interlocutor, entretanto, não é real. O professor materializa tudo o que o estudante recebeu da escola e outras fontes afins. Atrás da figura estereotipada do professor está a escola e todas as relações próprias da instituição: a autoridade, o superior, o culto, aquele que diz o que e como deve ser feito. A escola não apenas surge como interlocutor privilegiado do estudante (não nego a possibilidade de existirem outros), como passa a ser determinante da própria estrutura de seu discurso. Enquanto interlocutor, ela determinará a própria imagem de língua do aluno.

Mas não se deve pensar que o professor X funcione como peça neutra, cuja substituição por Y ou Z não implique nenhuma mudança. Se por um lado ele significa uma relação institucionalizada muito forte, por outro, enquanto indivíduo, ele participa na construção da imagem de interlocutor do aluno. A imagem final resulta, provavelmente, da fusão das várias imagens que o estudante cria durante o processo de aprendizagem.

A construção da imagem de língua: o formalismo aparente

Cláudia Lemos (1977, p. 62) argumenta que o procedimento lingüístico básico do vestibulando seria o que chama de estratégia de preenchimento: "o vestibulando, em geral, operaria com um modelo formal preexistente à sua reflexão sobre o tema. Ou melhor, que a organização sintático-semântica de sua discussão não representaria o produto de sua reflexão sobre o tema, mas, ao contrário, de um arcabouço ou um esquema, preenchido com fragmentos de reflexões ou evocações desarticuladas". Esse procedimento contrapõe-se a outro, a estratégia de transferência, por meio da qual "o estudante faria a mera transferência das regras de uso, subjacentes à sua produção oral, à produção escrita".

A evidente tentativa do estudante de trabalhar dentro de uma linguagem que considera culta, perceptível mesmo em uma leitura superficial, tende a confirmar, pelo menos parcialmente, as observações da autora. Observando-se os exemplos:

.... pois não queria ela que a garota se desse ilusões.

... porém ela não reclamava, pois sabia que não adiantaria, pois o homem sempre se safava das encrencas.

... o significado da palavra amor e solidariedade, no qual sempre foi perseguido pelo egoísmo e pela inversão de valores que a própria humanidade criara.

Nós jovens [...] *nos deparamos com vários obstáculos, como por exemplo, o qual caminho a seguir.*

Mesmo com o exorbitante acréscimo diário da dívida externa...

surge em nós uma vontade de ingressar em uma universidade, que nos foi sobreposta sem ao menos percebermos.

Encontram-se marcas características de certa concepção de linguagem formal, como inversões sintáticas simples, presença de conjunções nunca ou raramente usadas na oralidade, substituição sistemática da palavra *que* por *o qual* (e flexões) e, acima de tudo, presença de um vasto vocabulário estranho à linguagem usual do estudante, por vezes, até esdrúxulo. Além disso, a argumentação se apóia em frases de efeito, normalmente de valor absoluto, ainda que possa incorrer em associações insólitas. Tais procedimentos levam a crer que:

- o estudante tem a necessidade de “encher” (de certa maneira e certo espaço), isto é, de mostrar que está dizendo alguma coisa, mesmo que não tenha nada para dizer;
- na tentativa de tornar “culta” a redação, recruta os recursos que obtém a partir da imagem de língua que constrói dentro da situação específica em que se acha.

Nesse sentido, é interessante relatar alguns fatos de minha experiêcia como professor de redação. Durante o curso, propôs-se aos estudantes fazerem uma redação que começasse com a frase “À medida que caminhava pela rua, recordava-se de que...”. Nas redações imediatamente posteriores, e às vezes inadequadamente, encontrei com certa freqüência o uso da conjunção “à medida que” (ou até mesmo “à medida que” mais o verbo no imperfeito), o que não ocorria antes. Provavelmente, os alunos terão usado essa construção porque ela vinha do professor e, portanto, seria “culta e certa”.

Noutra oportunidade, coloquei na lousa uma série de pares de conectivos e relatores, como *que / o qual, pois / porque, para / para que*, e várias palavras pouco comuns na oralidade, mas recorrentes nas redações, como *ego, adentrar, trajar*. Em seguida, perguntei quais eles usavam no dia-a-dia. Em apenas um dos pares (*para / para que*) a escolha coincidiu com a mais usada nas redações, talvez devido à dificuldade de se operar com o subjuntivo. Então, continuei: por que razão usavam outra palavra na redação? Houve uma chuva de respostas, todas dirigidas ao mesmo ponto:

Pra redação ficar mais bonita.

Pra mostrar pro professor que a gente sabe.

Pra redação ficar menos vulgar / mais rica / diferente do que a gente fala.

Uma aluna chegou a dizer que muitas vezes escrevia *que* no rascunho e, ao passar a limpo, substituía-o por *o qual*. Outra aluna, depois de ouvir atentamente as observações que eu fazia sobre sua redação, mostrando que o que ela fizera fora apenas “enfeitar” a redação com palavras “bonitas”, disse: “Mas, professor, assim a redação vai ter cinco linhas”. Há, assim, um procedimento lingüístico, em certa medida consciente, que o estudante utiliza na redação, determinado pelas imagens que cria do interlocutor e da língua culta.

Essa imagem de língua não sugere simplesmente “instrução ou treinamento que o estudante possa ter recebido em alguma fase da formação escolar” (Lemos, C., 1977, p. 62). É a própria imagem que o estudante cria de seu interlocutor (a escola, o professor) que determina a criação da imagem de língua e, conseqüentemente, define os procedimentos lingüísticos utilizáveis.

Como esse interlocutor tem caráter fortemente repressivo e valorativo, o estudante, na necessidade de mostrar que “sabe”:

- nega sua capacidade lingüística oral;

- cria uma imagem de língua a partir das fontes que identifica com a imagem do interlocutor, isto é, relações sociais em que haja (ou o aluno identifique) marcas de autoridade, padrão culto, etc.[1]

Não se trata de estilização ou apropriação própria da linguagem, mas de uma aplicação de modelos preestabelecidos pelos valores sociais privilegiados. Nesse sentido, o interlocutor acaba não apenas por impor-se ao locutor, mas também por ameaçar destruir o próprio papel de sujeito que este deveria ter numa relação intersubjetiva.

As marcas da oralidade

Tradicionalmente, a língua escrita tem sido vista e pensada como uma representação gráfica, ou uma transposição, na melhor hipótese, da oralidade. Gnerre (1978, p. 46), entretanto, diz que "escrever nunca foi e nunca vai ser a mesma coisa que falar: é uma operação que influi necessariamente nas formas escolhidas e nos conteúdos referenciais. A escrita é o resultado histórico indireto de oposição entre grupos sociais que eram e são 'usuários' de uma certa variedade".

Osakabe (1982, p. 154-155), no mesmo sentido, defende que "do ponto de vista de sua aprendizagem, a língua escrita e a língua oral apresentam dificuldades de natureza distinta. [...] A escrita atua como complemento da oralidade, cumprindo certas atribuições que se situam além das propriedades inerentes a esta". Além disso, "mediatizada por estratégias mais tensas e sistemáticas de aprendizagem, a escrita achou-se e acha-se profundamente marcada pela sua assimilação por parte de camadas sociais que, por condições de privilégio, mais a manipulam [...]. Ela guarda, não por essência, mas por razões estratégicas, marcas dessas mesmas camadas".

Escrever é, assim, ascender socialmente. Dá *status*. Escrever dentro de certa modalidade, mais formal, dá ainda mais *status*. Essa não é uma relação mecânica, consciente, mas que subjaz à produção de texto escrito em interlocução social. Não é à toa que seja na carta o lugar onde o locutor usa um discurso mais frouxo e descomprometido. Afinal, seu interlocutor, normalmente, não exige mais que compreensibilidade; não julga, não valora a linguagem.

Seria difícil, portanto, pensar que um texto produzido nas condições em que o é a redação escolar possa fundar-se em procedimentos de mera transferência de estruturas da oralidade. A própria natureza do discurso oral não permitiria uma transferência completa, uma vez que a perda de certos recursos, como a mímica, a entoação e a ênfase, próprios do discurso oral, obriga, na escrita, o locutor a recrutar outros que dêem conta desses fenômenos. Além disso, essa transferência implicaria uma perda de *status* a que o locutor não se dispõe a sujeitar-se.

Não obstante, observando-se os exemplos:

Se bem que hoje em dia existem cursos que você faz em seis meses.

Não que devemos nos esquecer que o país...

Talvez foi isto que mais influenciou.

Será que precisamos emprestar tanto dinheiro assim?

Temos que se unir.

evidenciam-se certos procedimentos típicos da língua oral, como a troca do presente do subjuntivo pelo indicativo; o mais-que-perfeito pelo perfeito; a mudança da regência de certos verbos; a indeterminação do sujeito com *você*; e a uniformização do pronome reflexivo. Isso para não falar nos famosos e tão freqüentes, *aí*, *e daí*, *então*, e de certo tipo de erros ortográficos[2].

Essas marcas de transferência de oralidade, sendo constantes e recorrentes, tendem a caracterizar um procedimento lingüístico diferente do apontado no item anterior. Desconhecendo ou dominando mal certas construções do português escrito formal, o estudante, geralmente de forma inconsciente, acaba por utilizar outros recursos próprios da oralidade para construir seu texto. Mas isso não quer dizer que ele abandona a imagem de língua culta. O que se observa é que num mesmo texto podemos encontrar, cumprindo funções sintáticas e semânticas muito próximas, ora uma construção pretensamente mais formal, ora uma fundamentalmente oral.

O importante é o texto parecer "culto". É o que se observa no exemplo:

Além de pensar que possa ter sido algum fã, algum fanático por mulheres, posso então raciocinar sobre a significação de cada objeto mandado.

onde *além de pensar, raciocinar, significação* e *objeto* (no caso, uma folha de papel em branco, uma fotografia e um disco), garantem o formalismo necessário, apesar da construção sintática. No entanto, se se interpretar *então* e *além de* como estando numa relação temporal e não conclusiva (como dá a entender a posição de *então*), percebe-se que a estrutura sintática é basicamente oral.

Em última análise, o processo de construção de redação é uma disputa (não uma integração) constante entre a competência lingüística do estudante (basicamente oral, não-formal e desescolarizada) e a imagem de língua escrita que cria a partir da imagem do interlocutor e de interlocuções privilegiadas.

A maior ou a menor presença de cada um desses procedimentos depende da maneira como o estudante recruta e opera com os vários recursos lingüísticos de que dispõe, bem como do tema, modalidade redacional, do momento e do lugar em que escreve e da imagem do interlocutor.

Exercício de linguagem X exercício escolar

Quando alguém diz ou escreve algo, tem uma razão para isso. Mesmo quando "se diz por dizer", apenas para sustentar-se um diálogo ou coisa parecida, esse "dizer por dizer" é, do ponto de vista da lingüística, bastante comunicativo. É o que Jakobson chama de função fática da linguagem e Ducrot, a caracterização do direito da fala.

Da mesma forma, os estudos modernos de psicolingüística procuram justificar e analisar a aquisição da linguagem a partir da função que desempenha para a criança. A aprendizagem decorre da necessidade e do uso real que o falante faz da língua: "É através da linguagem enquanto ação sobre o outro (ou procedimento comunicativo) e enquanto ação sobre o mundo (procedimento cognitivo) que a criança constrói a linguagem enquanto objeto sobre o qual vai poder operar" (Lemos, 1977, p. 120).

E qual a função da linguagem em uma redação? Qual a razão? Quando o estudante, seja numa prova de vestibular, seja num exercício escolar, põe-se a escrever, que motivos ou objetivos tem? Aparentemente nenhum. Como bem observa Pécora (1980, p. 82), "o que levou o aluno a encarar o seu pedaço de papel em branco não foi nenhuma crença de que ali estava uma chance de dizer, mostrar, conhecer, divertir, ou seja lá que outra atividade a que possa atribuir um valor e um empenho pessoal. Pelo contrário, tudo se passa como se a escrita não tivesse outra função que não a de ocupar, a duras penas, o espaço que lhe foi reservado".

Normalmente, nos exercícios e nas provas de redação, a linguagem deixa de cumprir qualquer função real, construindo-se uma situação artificial, na qual o estudante, à revelia de sua vontade, é obrigado a escrever sobre um assunto em que não havia pensado antes, no momento em que

não se propôs e, acima de tudo, tendo que demonstrar (esta é a prova) que sabe. E sabe o quê? Escrever. E bem. Além disso, que esteja claro que ele está sendo julgado, testado e, às vezes, até mesmo competindo!

Tudo isso distancia a prova de redação de outro aspecto fundamental da linguagem: o lúdico. A menos que se pense que o jogo (desafio) está em construir um quebra-cabeças em X linhas, no tempo Y, na modalidade K, sobre o assunto Z. E exige-se criatividade...

Alguém poderia argumentar que toda prova reproduz essa situação, isto é, que a artificialidade é da própria natureza da prova. Observe-se, entretanto, que na redação, diferentemente de qualquer outra prova, é a própria capacidade de se redigir, o ato da escrita em si, que está em jogo. É uma "metaprova".

Assim, a produção de texto por estudantes em condições escolares já é marcada, em sua origem, por uma situação muito particular, onde são negadas à língua algumas de suas características básicas de emprego, a saber: a sua funcionalidade, a subjetividade de seus locutores e interlocutores e o seu papel mediador da relação homem-mundo. O caráter artificial desta situação dominará todo o processo de produção da redação, sendo fator determinante de seu resultado final.

* Texto publicado originalmente em *Trabalhos em lingüística aplicada*, 2, 1983, p. 149-167 (Unicamp/ Funcamp).

1 Sobre o problema das fontes de informação lingüística pretendo fazer um artigo exclusivo. Aqui só me parece importante registrar que não vejo a escola como a única fonte, mas uma entre várias – como os meios de comunicação de massa, as situações sociais de formalidade e, até mesmo, cartazes fixados em lugares públicos, como clubes, supermercados, etc.

2 Sobre o erro ortográfico como sinal de mudança fônica, veja CÂMARA, J. Mattoso (1972).

ESCRITA, USO DA ESCRITA E AVALIAÇÃO

João Wanderley Geraldi

A arte de narrar está definhando porque a sabedoria – o lado épico da verdade – está em extinção.

WALTER BENJAMIN

Provavelmente o leitor procurará obter aqui alguns critérios que lhe permitam melhorar seu desempenho de professor na “correção” e na “avaliação” de redações de seus alunos. Uma das questões mais freqüentes é precisamente: “como avaliar redações?”.

O título deste texto justifica essa expectativa. Revertamo-la de imediato. De fato, minha preocupação será pôr em questão precisamente a questão: “como avaliar redações?”. Tentarei recuperar alguns dos problemas prévios a essa questão, e que, como tais, podem iluminar as causas que não só levam a respostas diferenciadas mas também produzem a própria questão.

Parceria entre sujeitos

Como espero poder demonstrar, a pergunta é bem colocada: avaliar redações. Porque a ninguém ocorre avaliar o editorial de um jornal, uma conversação informal ou o discurso de um político. Normalmente, discordamos ou concordamos com um editorial; acrescentamos argumentos a favor ou contra uma idéia defendida num discurso; questionamos a oportunidade de tratar de um assunto ou ainda nos perguntamos pela validade ou pelos efeitos concretos de uma conversação, etc.

Sei que, neste momento, o leitor está se perguntando: e isso não é avaliar? Eu responderia que sim. Mas há uma diferença fundamental: quando nós, professores, nos perguntamos “como avaliar redações?”, temos em mente precisamente o exercício simulado da produção de textos, de discursos, de conversações: a redação. Isso porque na escola não se produzem textos em que um sujeito diz sua palavra, mas simula-se o uso da modalidade escrita, para que o aluno se exercite no uso da escrita, preparando-se para de fato usá-la no futuro. É a velha história da preparação para a vida, encarando-se o hoje como não-vida. É o exercício.

Qualquer proposta metodológica é a articulação de uma concepção de mundo e de educação – e por isso uma concepção de ato político – e uma concepção epistemológica do objeto de reflexão – no nosso caso, a linguagem – com as atividades desenvolvidas em sala de aula. O primeiro deslocamento a fazer, de um lado, é o da função-aluno que escreve uma redação para uma função-professor que a avalia e, de outro lado, o próprio ato de produção escolar de textos. Por quê?

Porque é impossível manter uma coerência concebendo o aluno como aquele que se exercita para o futuro, exigindo ao mesmo tempo que use com adequação a modalidade escrita da linguagem, já que esta, nas palavras de Benveniste, “é tão profundamente marcada pela expressão da subjetividade que nós nos perguntamos se, construídas de outro modo, poderia ainda funcionar e chamar-se linguagem”.

Ao descaracterizar o aluno como sujeito, impossibilita-se-lhe o uso da linguagem. Na redação, não há um sujeito que diz, mas um aluno que devolve ao professor a palavra que lhe foi dita pela escola. Percival Leme Britto, estudando as condições de produção do texto escolar, conclui que

esta "é marcada, em sua origem, por uma situação muito particular, onde são negadas à língua algumas de suas características básicas de emprego, a saber, a sua funcionalidade, a subjetividade de seus locutores e interlocutores e o seu papel mediador da relação homem-mundo. O caráter artificial desta situação dominará todo o processo de produção da redação, sendo fator determinante de seu resultado final".

Para mantermos uma coerência entre uma concepção de linguagem como interação e uma concepção de educação, esta nos conduz a uma mudança de atitude – enquanto professores – ante o aluno. Dele precisamos nos tornar interlocutores para, respeitando-lhe a palavra, agirmos como reais parceiros: concordando, discordando, acrescentando, questionando, perguntando, etc. Note-se que, agora, a avaliação está se aproximando de outro sentido: aquele que apontamos em relação ao uso que efetivamente, fora da escola, se faz da modalidade escrita.

O direito à palavra

Feitas essas breves considerações, tomo-as como pontos de partida para a reflexão sobre dois textos (ou um texto e uma redação?) de crianças[1]:

1. A casa é bonita.
A casa é do menino.
A casa é do pai.
A casa tem uma sala.
A casa é amarela.

2. Era uma vez umpionho queroia ocabelo
dai um emninopinheto dapasou um
umenino lipo enei pionho aí pasou
um emnino pionheto daí omenino
pegoupionho da amunhér pegoupionho
da todomundosaiogritãdo todomundo pegou
pionho di até sofinho begoupionho.

Ambos os textos são de crianças em seu segundo ano de experiência escolar. Que dizer de tais textos? Os dados a propósito dos alunos nos mostram, no mínimo, um critério de avaliação da escrita, tal como ela se dá, em termos gerais, na escola. O autor do texto 1 foi aprovado no ano anterior; o autor do texto 2 repetiu a primeira série e foi, portanto, considerado como não-alfabetizado.

À luz das considerações que vínhamos fazendo, o autor do primeiro texto entendeu o jogo da escola: seu texto não representa o produto de uma reflexão ou uma tentativa de, usando a modalidade escrita, estabelecer uma interlocução com um leitor possível. Ao contrário, trata-se do preenchimento de um arcabouço ou um esquema, baseado em fragmentos de reflexões, observações ou evocações desarticuladas[2]. Ele está devolvendo, por escrito, o que a escola lhe disse, na forma como a escola lhe disse. Anula-se, pois, o sujeito. Nasce o aluno-função. Eis a redação.

O autor do segundo texto, ao contrário, usa a modalidade escrita para contar uma história. Ainda que no outro pólo do processo de interlocução a leitura possa ser prejudicada por problemas ortográficos e estruturais, há aqui de fato um texto, e não mera redação. Na verdade, o autor ainda não aprendeu o jogo da escola: insiste em dizer a sua palavra. Foi reprovado e

repete a primeira série.

O fato de considerarmos a seqüência 1 como redação e a seqüência 2 como texto, e portanto avaliarmos positivamente este e negativamente aquele, não quer dizer que tal texto não apresente problemas. Que fazer com eles? O problema mais óbvio é o relativo à ortografia oficial, e a prática da produção e da leitura de outros textos ajudará o aluno a ultrapassar suas dificuldades. Apenas para facilitar, faço uma "tradução em ortografia oficial" do texto:

> *Era uma vez um piolho que roía o cabelo de um menino piolhento daí passou um menino limpo sem piolho aí um menino piolhento daí o menino pegou piolho daí a mulher pegou piolho daí todo mundo saiu gritando todo mundo pegou piolho daí até seu filhinho pegou piolho.*

Mais interessante do que os problemas ortográficos, neste texto, são as influências da oralidade na escrita, repetições, uso de conectivos como "daí", estruturação da narrativa, etc. É claro que entre este texto, tal como produzido, e um texto na modalidade escrita, variedade padrão, há um caminho a percorrer. Isto se aceitarmos a hipótese de que o compromisso político da aula de língua portuguesa é oportunizar o domínio também desta variedade padrão, como uma das formas de acesso a bens que, sendo de todos, são de uso de alguns. Para percorrer este caminho, no entanto, não é necessário anular o sujeito. Ao contrário, é abrindo-lhe o espaço fechado da escola para que nele ele possa dizer a sua palavra, o seu mundo, que mais facilmente se poderá percorrer o caminho, não pela destruição de sua linguagem, para que surja a linguagem da escola, mas pelo respeito a esta linguagem, a seu falante e ao seu mundo, conscientes de que também aqui, na linguagem, se revelam as diferentes classes sociais.

É devolvendo o direito à palavra – e na nossa sociedade isto inclui o direito à palavra escrita – que talvez possamos um dia ler a história contida, e não contada, da grande maioria que hoje ocupa os bancos das escolas públicas. E tal atitude, parece-me, dá novo significado à questão "como avaliar redações?" apontando, no mínimo, para critérios diferentes daqueles que reprovaram o autor do texto, e aprovaram o "autor" da redação.[3]

1 O primeiro texto é de um aluno que em 1983 freqüentava a segunda série do primeiro grau; o segundo texto é do aluno que estava, em 1984, repetindo a primeira série. Os textos foram motivos de reflexão dos professores envolvidos nos projetos "Estratégias de leitura e produção de textos" (1983) e "Desenvolvimento de práticas de leitura e produção de textos" (1984) no Programa de Integração do Ensino de Primeiro Grau, Unicamp-IEL/MEC-Sesu.

2 Conforme Cláudia Lemos (1977). Nesse artigo a autora considera e analisa as "estratégias de preenchimento" utilizadas por vestibulandos em suas redações.

3 É evidente que com isso não estou querendo dizer que a criança que produziu a seqüência 1 deva ser reprovada. Ao contrário, é preciso devolver-lhe o direito de dizer a sua palavra. Talvez, com a devolução, seus textos percam o asseio a que nossos olhos se habituaram...

BIBLIOGRAFIA

AUTHIER-REVUZ, J. "Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constitutive: éléments pour une approche de l'autre dans le discours". *Revue de Linguistique*, DRLAV, 1982. p. 91-151.

BENVENISTE, É. "Da subjetividade na linguagem". In: *Problemas de lingüística geral*. São Paulo, Nacional, 1976.

__________ . "O aparelho formal de enunciação". In: *Problemas de lingüística geral*. Campinas, Pontes, 1986. v. 2.

CANTO, V. M. S. & BERNARDY, E. "Análise do direcionamento que é dado ao ensino de língua portuguesa a nível de escola". *Signo,* Santa Cruz do Sul, Cepell, n. 12, 1982. p. 17-28.

CÂMARA, J. M. "Erros ortográficos como sintomas de tendências lingüísticas no português do Rio de Janeiro". In: *Dispersos*. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1972.

CHOMSKY, N. *Aspectos da teoria da sintaxe*. Coimbra, Armênio Amado, 1965.

CRUZ, C. M. & AGUIAR, V. L. "O sujeito enunciador e o discurso por ele produzido no processo de aquisição oral de uma língua estrangeira". *Cadernos de Estudos Lingüísticos,* Campinas, Unicamp, n. 3. p. 84-91.

DORFMAN, A. & MATTELART, A. *Para ler o Pato Donald*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

FAVRY, R. *L'enseignement de la littérature*. Cerisy-la-Salle / Paris, Plon, 1969.

FIRTH, J. R. "La sémantique de la science linguistique". In: Jacob, A. (org.) *Genèse de la pensée linguistique*. Paris, Armand Colin, 1973.

FISCHMAN, J. *Sociología del lenguaje*. Madri, Cátedra, 1975.

FISCHER, R. M. B. "A questão das técnicas didáticas". Ijuí, Fidene, 1976. Mimeogr.

FOUCAULT, M. *L'ordre du discours*. Paris, Gallimard, 1971.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler.* São Paulo, Autores Associados/ Cortez, 1982.

GERALDI, J. W. "Subsídios metodológicos para o ensino de língua portuguesa". *Cadernos da Fidene,* n. 18, 1981. p. 70.

GERALDI, J. W. "Possíveis alternativas para o ensino da língua portuguesa". *Ande*, n. 4, 1982. p. 57-62.

GNERRE, M. "Linguagem e poder". In: *Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o segundo grau.* São Paulo, Secretaria do Estado da Educação, 1978. v. IV.

LAJOLO, M. *Usos e abusos da literatura na escola.* São Paulo, Globo, 1982a.

__________ . *O que é literatura.* São Paulo, Brasiliense, 1982b.

__________ . "O texto não é pretexto". In: ZILBERMAN, R. (org.) *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor.* Porto Alegre, Mercado Aberto, 1982c. p. 51-62.

LEMOS, C. T. G. "Redações de vestibular: algumas estratégias". *Cadernos de Pesquisa,* São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 23, 1977.

__________ . "Sobre aquisição de linguagem e seu dilema (pecado) original". *Abralin*, boletim 3, set. 1982. p. 97-126.

MELLO, G. N. "Fatores intra-escolares como mecanismos de seletividade no ensino de primeiro grau". *Educação & Sociedade*, n. 2, 1979. p. 70-7.

ORLANDI, E. "A produção da leitura e suas condições". *Leitura: Teoria e Prática,* ano 2, n. 1, abril 1983. p. 20-5.

OSAKABE, H. *Argumentação e discurso político*. São Paulo, Kairós, 1979.

__________ . "Considerações em torno do acesso ao mundo da escrita". In: ZILBERMAN, R. (org.) *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1982.

PÉCORA, ALCIR. *Problemas de redação*. São Paulo, Martins Fontes, 1983.

PÉCORA, Antônio A. B. "Problemas de redação na universidade". Campinas, Unicamp, 1980. Tese de mestrado.

POSSENTI, S. "Sobre discurso e texto: imagem e/de constituição". In: *Sobre a estrutura do discurso*. IEL/Unicamp, 1981.

RAMOS, G. *Infância*. Rio de Janeiro, Record, 1981.

ROVENTA-FRUMUSANI, D. "L'argumentation en tant qu'action". *Revue Roumaine de Linguistique*, XXVII, n. 5, 1982. p. 457-62.

SOARES, M. B. "Aprendizagem da língua materna: problemas e perspectivas". *Aberto*, ano 2, n. 12, 1983.

SUGESTÕES DE LEITURAS

ABREU, M. (org.) *Leituras no Brasil*. Campinas, Mercado de Letras, 1985.

ALMEIDA, M. J. *Imagens e sons* — a nova cultura oral. São Paulo, Cortez, 1994.

BACK, E. *Fracasso do ensino de português* — proposta de solução. Petrópolis, Vozes, 1987.

BASTOS, L. K. & Mattos, M. A. *A produção escrita e a gramática*. São Paulo, Martins Fontes, 1986.

BELTRAN, J. L. *O ensino de português* — intenção e realidade. São Paulo, Moraes, 1989.

BERNARDO, G. *Redação inquieta*. Rio de Janeiro, Globo, 1988.

BORDINI, M. G. & Aguiar, V. T. *Literatura: a formação do leitor* — alternativas metodológicas. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1988.

BRITTO, L. P. L. *Fugindo da forma*. Campinas, Átomo, 1991.

CANDIDO, A. *Na sala de aula*. São Paulo, Ática, 1989.

CARVALHO, J. A. *Por uma política do ensino da língua*. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1988.

CLEMENTE, E. (org.) *Lingüística aplicada ao ensino de português*. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1987.

DACANAL, J. H. *Linguagem, poder e ensino da língua*. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1985.

FARIA, M. A. *O jornal na sala de aula*. São Paulo, Contexto, 1989.

FOUCAMBERT, J. *A leitura em questão*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1994.

FRANCHI, E. *E as crianças eram difíceis... a redação na escola*. São Paulo, Martins Fontes, 1984.

GARCIA, E. G. *A leitura na escola de primeiro grau*. São Paulo, Loyola, 1988.

GERALDI, J. W. *Portos de passagens*. São Paulo, Martins Fontes, 1991.

GIL NETO, A. *A produção de textos na escola*. São Paulo, Loyola, 1988.

GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo, Martins Fontes, 1985.

HUBNER, R. (org.) *Quando o professor resolve*. São Paulo, Loyola, 1989.

ILARI, R. *A lingüística e o ensino da língua portuguesa*. São Paulo, Martins Fontes, 1985.

KATO, M. *O aprendizado da leitura*. São Paulo, Martins Fontes, 1985.

KLEIMAN, A. *Texto e leitor*. Campinas, Pontes, 1989.

KOCH, I. V. *A interação pela inteligência*. São Paulo, Contexto, 1992.

__________ . *A coesão textual*. São Paulo, Contexto, 1993.

__________ & TRAVAGLIA, L. C. *Texto e coerência*. São Paulo, Cortez, 1989.

KRAMER, S. *Por entre as pedras; arma e sonho na escola*. São Paulo, Ática, 1993.

LAJOLO, M. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo, Ática, 1993.

LEITE, L. C. M. *Invasão da catedral: literatura e ensino em debate*. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1993.

LUTFI, E. P. *Ensinando português, vamos registrando a história* São Paulo, Loyola, 1994.

MAGNANI, M. R. M. *Leitura, literatura e escola* — sobre a formação do gosto. São Paulo, Martins Fontes, 1989.

__________ . *Sobressaltos* — formação de professora. Campinas, Unicamp, 1993.

MARCO, V.; LEITE, L. C. M.; SPERBER, S. (org.) *Língua e literatura: o professor pede a palavra*.

São Paulo, Cortez/APLL/SBPC, 1980.

MARTINS, M. H. (org.) *Questões de linguagem*. São Paulo, Contexto, 1991.

MATENCIO, M. L. M. *Leitura, produção de textos e a escola.* Campinas, Mercado de Letras/Autores Associados, 1994.

MIRANDA, R. L. F.; Santos, P. D. G.; Lacerda, N. G. *A língua portuguesa no coração de uma nova escola.* São Paulo, Ática, 1995.

MOLLO, S. *Os mudos falam aos surdos* — o discurso da criança sobre a escola. Lisboa, Estampa, 1977.

NEVES, M. H. M. *Gramática na escola.* São Paulo, Contexto, 1990.

PÉCORA, A. *Problemas de redação.* São Paulo, Martins Fontes, 1983.

PONTUSCHKA, N. N. (org.) *Ousadias do diálogo.* São Paulo, Loyola, 1993.

ROSING, T. M. K. *Ler na escola.* Porto Alegre, Mercado Aberto, 1988.

SERAFINI, M. T. *Como escrever textos.* Rio de Janeiro, Globo, 1987.

SILVA, E. T. *Leitura e realidade brasileira.* Porto Alegre, Mercado Aberto, 1983.

__________ . *Leitura na escola e na biblioteca.* Campinas, Papirus, 1986.

__________ . *Elementos de pedagogia da leitura.* São Paulo, Martins Fontes, 1988.

SILVA, L. L. M. *A escolarização do leitor.* Porto Alegre, Mercado Aberto, 1986.

__________ et alii. *O enigma da língua portuguesa no primeiro grau*. São Paulo, Atual, 1986.

SMOLKA, A. L. et alii. *Leitura e desenvolvimento da linguagem.* Porto Alegre, Mercado Aberto, 1989.

__________ & Goes, C. (orgs.) *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vigotsky e a construção do conhecimento*. Campinas, Papirus, 1993.

SOARES, M. *Linguagem e escola* — uma perspectiva social. São Paulo, Ática, 1986.

TEBEROSKY, A. *Aprendendo a escrever* — perspectivas psicológicas e implicações educacionais. São Paulo, Ática, 1994.

VAL, M. G. C. *Redação e textualidade*. São Paulo, Ática, 1991.

ZANDWAIS, A. *Estratégias de leitura.* Porto Alegre, Sagra, 1990.

ZILBERMAN, R. (org.) *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1982.

__________ . *Leitura: perspectivas interdisciplinares.* São Paulo, Ática, 1988.

__________ & SILVA, E. T. *Literatura e pedagogia* — ponto e contraponto. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1990.